



**Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares
Viseu**

Relatório Final

**A relação Escola/Família - Contributos para o sucesso da disciplina de
Iniciação Musical: Estudo de caso na Academia d'Artes de Cinfães**

Pedro Miguel Magalhães Vaz

MESTRADO EM ENSINO DE MÚSICA

Pedro Miguel Magalhães Vaz

Relatório Final

A relação Escola/Família - Contributos para o sucesso da disciplina de
Iniciação Musical: Estudo de caso na Academia d'Artes de Cinfães

Parecer

Na qualidade de Supervisor/a do Relatório Final de Estágio integrado no Mestrado em Ensino de Música apresentado pelo licenciado Pedro Miguel Magalhães Vaz com o título: A relação Escola/Família - Contributos para o sucesso da disciplina de Iniciação Musical: Estudo de caso na Academia d'Artes de Cinfães

A relação família-escola - Contributos para o sucesso da disciplina de Iniciação Musical: Estudo de caso na Academia d'Artes de Cinfães

declaro:

que o trabalho realizado cumpre os requisitos científicos, metodológicos e formais que são pertinentes para a apresentação e defesa perante o Júri designado para a avaliação do mesmo.

Em consequência, considera-se que seja autorizada a data para a avaliação que resultará na concessão do título de MESTRE.

Viseu, 29 de setembro de 2017

a
(título e nome do/a Orientador/a)

Pedro Miguel Magalhães Vaz, autor do
relatório final intitulado: A relação
Escola/Família - Contributos para o
sucesso da disciplina de Iniciação
Musical: Estudo de caso na Academia
d'Artes de Cinfães
declaro que, salvo fontes devidamente
citadas e referidas, o presente
documento é fruto do meu trabalho
pessoal, individual e original.

Viseu aos 29 dias de setembro de 2017

Relatório final apresentado ao ISEIT-
Viseu, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Mestre em Ensino
de Música: ESPECIALIZAÇÃO –
FORMAÇÃO MUSICAL

Sumário

A prática de ensino supervisionada desenvolvida na Academia d'Artes de Cinfães, permitiu gerar e desenvolver o estudo de caso com o tema “A relação Escola/Família – Contributos para o sucesso da disciplina de Iniciação Musical”, convertendo-se este numa Investigação-Ação. No que diz respeito à Investigação: procurámos dar resposta à problemática quanto à Ação: realizaram-se um conjunto de atividades com objetivo de promover um maior envolvimento dos encarregados de educação no processo da aprendizagem musical dos seus educandos.

A Ação desenvolvida permitiu concluir que os Encarregados de Educação envolveram-se mais no desenvolvimento das aprendizagens musicais dos seus educandos ao mesmo tempo que percepcionaram a necessidade de um acompanhamento destes no que respeita ao Ensino Vocacional.

A investigação permitiu perceber que a envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo dos educandos é maior nas idades mais baixas e que existiu uma evolução positiva desta envolvimento desde o início do ano letivo e com o decorrer das ações realizadas.

Palavras-chave: Iniciação Musical, Envolvimento, Encarregados de Educação

Abstract

The practice of supervised teaching developed at Cinfães Academy of Arts allowed to generate and develop the case study with the theme "The School / Family relationship - Contributes to the success of the discipline of Musical Initiation", becoming this a Research- Action. Concerning Research: we tried to respond to the problem with regard to Action: a series of activities were carried out with the aim of promoting greater involvement of parents in the musical learning process of their students.

The developed Action allowed to conclude that the Educators were more involved in the development of the musical learning of their students while at the same time perceived the need for a follow-up of these with regard to Vocational Education.

The research made it possible to perceive that the involvement of the Educators in the educational process of the students is higher in the lower ages and that there has been a positive evolution of this involvement since the beginning of the school year and with the course of the actions taken.

Key words: Musical Initiation, Involvement, Charge of Education

Agradecimentos

Neste percurso, que agora termina com a elaboração deste relatório final., muitos foram os apoios que fui recebendo.

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio da família, amigos, colegas e professores que me foram acompanhando ao longo do tempo. Assim quero agradecer:

Ao corpo docente do Mestrado em Ensino da Música (Ramo - Formação Musical), pelos debates enriquecedores e orientações dos caminhos mais fáceis de alcançar o sucesso.

Particularmente ao orientador Professor Alexandre Andrade, pelo profissionalismo e pela orientação não só do presente relatório, mas também ao longo dos anos da minha formação.

À Academia d'Artes de Cinfães, e toda a sua estrutura organizacional;

À Direção Pedagógica da Academia d'Artes de Cinfães, professor Carlos Nunes e Filipe Pereira, pela disponibilidade e oportunidade de realizar o presente trabalho.

Ao professor Cooperante, Professor Carlos Nunes pelo apoio e orientação;

Por último, mas sempre em primeiro à minha linda família, Carla, Carolina, Gaspar e Tomás, por todas as horas, dias, semanas de ausência que estão refletidas neste trabalho.

Índice

I.	Introdução.....	1
1	Objetivo da investigação	4
1	Estratégias da investigação.....	5
II.	Contextualização Teórica	7
	Capítulo 1: Componente contextualizadora do estudo	9
1	Nota introdutória	9
2	Realidade envolvente.....	9
3	Caraterização da Escola.....	10
3.1	Identificação	10
3.2	Oferta educativa.....	10
3.3	Recursos humanos	11
3.4	Recursos físicos e materiais.....	11
4	Definição e formulação da problemática.....	12
4.1	Justificação do tema.....	12
4.2	Enquadramento legal e institucional	12
4.3	Enquadramento Teórico	16
4.4	Definição de conceitos.....	21
4.4.1	Família.....	21
4.4.1.1	Das famílias “tradicionais” às famílias “modernas”.....	22
4.4.1.2	Tipos de famílias	23
4.4.1.3	Estruturas familiares.....	24
4.4.1.4	A família como sistema	25
4.4.1.5	A família e as suas funções de socialização	25
4.4.2	(In)Sucesso Escolar	26
4.4.2.1	Teorias explicativas do insucesso escolar	28
4.4.2.2	Indícios de insucesso escolar.....	29
4.4.2.3	Fatores associados ao aluno.....	30
4.4.2.4	Fatores associados à escola.....	30
4.4.2.5	Fatores associados aos professores.....	31
4.4.2.6	Fatores associados à família	32
4.5	Metodologias no ensino da Música	34
4.5.1	Jaques Dalcroze	34
4.5.2	Zoltán Kodály	34
4.5.3	Edgard Willems	35
4.5.4	Edwin Gordon	37
4.6	Metodologias: Musicalização	39
	Capítulo 2: O ensino Especializado de Música	40
1	Perspetiva histórica.....	40
2	Atualidade.....	42
III.	Implementação da Ação-Investigação na P.E.S	45
1	Nota Introdutória	47
2	Descrição das atividades.....	47
3	Cronograma	47
4	Metodologias	48
4.1	População	48

4.2	Técnica de recolha de dados	48
4.3	Modelo de análise	49
4.3.1	Hipóteses	49
4.3.2	Definição de Variáveis	50
4.3.2.1	Variável Dependente	50
4.3.2.2	Variáveis Independentes	50
4.3.3	Operacionalização das variáveis	51
4.3.3.1	Operacionalização da Variável Dependente (Questionário 1)	51
4.3.3.2	Operacionalização da Variável Dependente (Questionário 2)	54
4.3.3.3	Operacionalização das Variáveis Independentes	55
5	Análise e reflexão crítica dos resultados	56
5.1	Análise descritiva dos dados	56
5.1.1	Análise dos dados respeitantes aos Encarregados de Educação	57
5.1.1.2	Características sociodemográficas	57
5.2	Análise relativa à variável dependente	62
5.3	Análise das atividades realizadas	71
5.3.1	Palestra I	72
5.3.2	Palestra II	73
5.3.4	Aulas assistidas I e II	74
5.3.5	Audição	74
6.3	Discussão dos resultados	75
6.3.1	Análise das relações entre variáveis	75
6.3.1.1	Apresentação e discussão dos resultados relativamente a Hipótese 1	75
6.3.1.2	Apresentação e discussão dos resultados relativamente à Hipótese 2;	84
6.3.1.3	Apresentação e discussão dos resultados relativamente à hipótese 3:	92
6.3.1.4	Apresentação e discussão dos resultados relativamente à hipótese 4	101
	Capítulo 4: Componente descritiva do estágio	105
1	Nota introdutória	105
2	Diagnóstico e descrição das turmas	105
3	Planificação das aulas	107
4	Resultados: Avaliação periódica	107
IV.	Conclusão	109
1	Conclusões	111
2	Limitações do estudo e perspetivas futuras	113
	Bibliografia	114
	Legislação Consultada	117

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1 Distribuição dos inquiridos segundo o género</i>	<i>58</i>
<i>Gráfico 2 Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....</i>	<i>58</i>
<i>Gráfico 3 Distribuição dos inquiridos segundo o número de filhos</i>	<i>59</i>
<i>Gráfico 4 Distribuição dos inquiridos segundo o seu agregado familiar</i>	<i>59</i>
<i>Gráfico 5 Distribuição dos inquiridos segundo o seu estado civil.....</i>	<i>60</i>
<i>Gráfico 6 Distribuição dos inquiridos segundo a sua relação de parentesco com o aluno.....</i>	<i>60</i>
<i>Gráfico 7 Responsável pelo apoio escolar do aluno.....</i>	<i>60</i>
<i>Gráfico 8 Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias.....</i>	<i>61</i>
<i>Gráfico 9 Distribuição dos inquiridos segundo a sua situação perante o trabalho .</i>	<i>61</i>
<i>Gráfico 10 Distribuição dos inquiridos segundo a profissão</i>	<i>62</i>
<i>Gráfico 11 Médias: Distribuição dos inquiridos segundo a sua relação com o educando durante este ano letivo</i>	<i>63</i>
<i>Gráfico 12 Médias: Nível de conhecimento dos Encarregados de Educação, relativamente ao percurso do educando na Academia durante este ano letivo</i>	<i>64</i>
<i>Gráfico 13 Médias: Grau de satisfação relativamente ao funcionamento da Academia.....</i>	<i>64</i>
<i>Gráfico 14 Médias: Participação dos Encarregados de Educação na escola</i>	<i>65</i>
<i>Gráfico 15 Médias: Motivos da não participação dos Encarregados de Educação na Academia.....</i>	<i>66</i>
<i>Gráfico 16 Médias: Meios de Comunicação: Encarregados de Educação - Academia</i>	<i>67</i>
<i>Gráfico 17 Médias: Relação com o educando: frequência da realização de atividades extraescolares</i>	<i>67</i>
<i>Gráfico 18 Médias: Nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia</i>	<i>68</i>
<i>Gráfico 19 Médias: Distribuição dos inquiridos segundo a sua relação com o educando durante este ano letivo (Q2).....</i>	<i>70</i>
<i>Gráfico 20 Médias: Participação dos Encarregados de Educação na Academia (Q2)</i>	<i>70</i>
<i>Gráfico 21 Médias: Atividades extra escolares realizadas com o educando</i>	<i>71</i>
<i>Gráfico 22 Médias: Nível de conhecimento relativamente aos documentos orientadores da Academia (Q2)</i>	<i>71</i>
<i>Gráfico 23 Expectativas relativamente à palestra I.....</i>	<i>72</i>

<i>Gráfico 24 No seu dia a dia já sentiu dificuldades na realização de tarefas com o seu educando?</i>	<i>72</i>
<i>Gráfico 25 Conhecimento por parte dos Encarregados de Educação relativo à temática da Palestra.....</i>	<i>73</i>
<i>Gráfico 26 Pertinência das palestras I e II - Importância atribuída pelos Encarregados de Educação</i>	<i>73</i>
<i>Gráfico 27 Nível de envolvimento dos Encarregados de Educação após a segunda palestra</i>	<i>74</i>
<i>Gráfico 28 Médias: A relação dos Encarregados de Educação com a Academia e a relação e a idade dos mesmos.....</i>	<i>76</i>
<i>Gráfico 29 Médias dos indicadores: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia o relacionamento com esta e a idade dos mesmos.....</i>	<i>77</i>
<i>Gráfico 30 Médias dos indicadores: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e a idade.</i>	<i>79</i>
<i>Gráfico 31 Médias dos indicadores: Relação entre a não Participação dos Encarregados de Educação na academia e a idade.</i>	<i>81</i>
<i>Gráfico 32 Médias dos indicadores: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e a idade.....</i>	<i>82</i>
<i>Gráfico 33 Médias dos indicadores: Relação nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e a idade.</i>	<i>83</i>
<i>Gráfico 34 Médias dos indicadores: A relação dos Encarregados de Educação com a Academia e a relação e o seu agregado familiar</i>	<i>85</i>
<i>Gráfico 35 Médias dos indicadores: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e relacionamento com esta e o agregado familiar.....</i>	<i>86</i>
<i>Gráfico 36 Médias dos indicadores: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e o agregado familiar.....</i>	<i>88</i>
<i>Gráfico 37 Médias dos indicadores: Relação entre os motivos da não participação dos encarregados de educação e o agregado familiar.....</i>	<i>89</i>
<i>Gráfico 38 Médias de resultados dos indicadores: Relação entre os motivos da não participação dos encarregados de educação e o agregado familiar.....</i>	<i>90</i>
<i>Gráfico 39 Média de resultados dos indicadores: Relação entre o nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e o agregado familiar.....</i>	<i>91</i>
<i>Gráfico 40 Médias de resultados dos indicadores: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo com as habilitações literárias dos mesmos.....</i>	<i>93</i>

<i>Gráfico 41 Médias dos resultados dos indicadores: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.</i>	<i>94</i>
<i>Gráfico 42 Médias de resultados dos indicadores: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e as habilitações literárias dos mesmos.</i>	<i>96</i>
<i>Gráfico 43 Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação com as habilitações literárias dos mesmos.</i>	<i>97</i>
<i>Gráfico 44 Médias de resultados dos indicadores: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e as habilitações literárias.</i>	<i>98</i>
<i>Gráfico 45 Médias de resultados dos indicadores: Relação nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.</i>	<i>100</i>
<i>Gráfico 46 Médias de resultados dos indicadores: A relação do encarregado de educação com o seu educando durante este ano letivo, variou entre o 1º e o 2º momento avaliativo.</i>	<i>101</i>
<i>Gráfico 47 Médias de resultados dos indicadores: A relação da participação dos Encarregado de Educação com a academia e o 1º e o 2º momento avaliativo.</i>	<i>102</i>
<i>Gráfico 48 Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e o 1º e 2º momento avaliativo.</i>	<i>103</i>
<i>Gráfico 49 Médias de resultados dos indicadores: Relação do nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e o 1º e segundo momento avaliativo.</i>	<i>105</i>
<i>Gráfico 50 Médias da avaliação periódica: Turma de Iniciação I e II.</i>	<i>107</i>
<i>Gráfico 51 Médias da avaliação periódica: Turma de Iniciação Musical II e IV.</i>	<i>107</i>
<i>Gráfico 52 Médias da avaliação periódica: Turma do 1º Grau.</i>	<i>108</i>
<i>Gráfico 53 Médias da avaliação periódica: Turma de Formação Musical 4º Grau A.</i>	<i>108</i>

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 Número de docentes por tipo de habilitações</i>	<i>11</i>
<i>Tabela 2 Número de docentes por idade e tempo de serviço</i>	<i>11</i>
<i>Tabela 3 Número de pessoal não docente</i>	<i>11</i>
<i>Tabela 4 Organização do espaço físico da Academia</i>	<i>11</i>
<i>Tabela 5 Cronograma</i>	<i>47</i>
<i>Tabela 6 População</i>	<i>48</i>
<i>Tabela 7 Estatística dos inquiridos segundo a idade</i>	<i>58</i>
<i>Tabela 8 Súmula de resultados - Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo e a faixa etária.</i>	<i>75</i>
<i>Tabela 9 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e relacionamento com esta e a idade dos mesmos.....</i>	<i>77</i>
<i>Tabela 10 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e a idade.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabela 11 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado - Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação e a idade.....</i>	<i>80</i>
<i>Tabela 12 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e a idade.</i>	<i>81</i>
<i>Tabela 13 Relação nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e a idade.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabela 14 Súmula de resultados - Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo e o agregado familiar.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabela 15 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e relacionamento com esta e o agregado familiar</i>	<i>86</i>
<i>Tabela 16 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e o agregado familiar.....</i>	<i>87</i>
<i>Tabela 17 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação e o agregado familiar.....</i>	<i>88</i>
<i>Tabela 18 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e o agregado familiar.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabela 19 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre o nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e o agregado familiar.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 20 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo com as habilitações literárias dos mesmos.....</i>	<i>92</i>

<i>Tabela 21 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.....</i>	<i>93</i>
<i>Tabela 22 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e as habilitações literárias dos mesmos.....</i>	<i>95</i>
<i>Tabela 23 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação com as habilitações literárias dos mesmos.</i>	<i>96</i>
<i>Tabela 24 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e as habilitações literárias.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabela 25 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 26 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo, variou entre o 1º e o 2º momento avaliativo.</i>	<i>101</i>
<i>Tabela 27 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: A relação da participação dos Encarregado de Educação com a academia e o 1º e o 2º momento avaliativo.</i>	<i>102</i>
<i>Tabela 28 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e o 1º e 2º momento avaliativo..</i>	<i>103</i>
<i>Tabela 29 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação do nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e o 1º e segundo momento avaliativo.</i>	<i>104</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1 Evolução do numero de habitantes no concelho de Cinfães</i>	<i>9</i>
<i>Figura 2 População em 2011</i>	<i>9</i>
<i>Figura 3 Metodologias: Musicalização</i>	<i>39</i>

I. INTRODUÇÃO

No âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, ramo de Formação Musical, no Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu, foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, efetuada na Academia d'Artes de Cinfães durante o ano letivo de 2016/2017, esta foi efetivada sob a orientação científica do Professor Doutor Alexandre Andrade e orientação do Professor Carlos Nunes. O presente Relatório de Estágio refere-se a todo o caminho percorrido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada. A par deste estágio, foi elaborado um Projeto de Investigação-ação, que pretende conhecer a envolvimento dos Encarregados de Educação relativamente à disciplina de Iniciação Musical e, ao mesmo tempo, procurar incentivar uma participação ativa no processo educativo da disciplina referida.

A estrutura do relatório está definida de forma a perceber a coerência e interligação entre as partes. As estratégias e objetivos estão definidos na primeira parte do relatório. De seguida, realizamos a contextualização teórica, sendo esta dividida em dois capítulos.

No primeiro capítulo procuramos fazer uma contextualização da Academia d'Artes de Cinfães, assim como toda a realidade envolvente ao nível social e cultural da região; segue-se a definição e formulação da problemática, faremos uma revisão da literatura relacionada com o tema.

O segundo capítulo procura traçar uma panorâmica relativa ao ensino Artístico Especializado, através de uma perspetiva histórica do ensino da música até à atualidade. Na terceira parte, Implementação da Ação-Investigação na P.E.S, é feita uma descrição das atividades desenvolvidas e respetivo cronograma, expomos a metodologia utilizada (a estratégia de investigação, as técnicas de recolha de dados, os métodos estatísticos, as técnicas de análise), definimos o objeto de estudo e o público alvo, apresentamos e analisamos os resultados obtidos. Na quarta parte, apresentamos as conclusões resultantes do trabalho realizado. Por último, indicamos a bibliografia e a legislação consultada, que serviram de suporte ao trabalho realizado. Os anexos juntam-se em formato digital.

1 Objetivo da investigação

A importância da Iniciação Musical é consensual na sociedade atual. Vários são os pedagogos que salientam a necessidade de um contato precoce das crianças com a Música. Mas quando falamos em Música qual será a abordagem que devemos fazer? Qual o percurso escolar que devemos traçar? Ou qual a abordagem que devemos ter no ensino da música no 1º ciclo (Iniciação Musical)? O pedagogo Edwin Gordon (2000b) fala-nos do conceito de Aptidão Musical referindo este que a «aptidão Musical é igual para todos assim que nascemos, mas que certamente se vai moldando com influência do meio que nos rodeia» (Gordon, 2000b: 64). No que diz respeito à aprendizagem de um instrumento este salienta que, «não há idade cronológica correta para uma criança começar a ter aulas de instrumento, muito mais importante que a idade cronológica é a idade musical da criança» assim para o referido autor “as aulas de instrumento podem ser vantajosas para as crianças (...) se elas tiverem desenvolvido um sentido objetivo de tonalidade e um sentido objetivo de métrica” (Gordon, 2000b: 133;134). Deste modo, tendo em conta a importância do meio e a influência deste na aprendizagem musical das crianças, a base do nosso estudo centra-se nas seguintes questões:

- Qual o papel da família na aprendizagem na Iniciação Musical?
- Quais as abordagens, possíveis da família, quanto aos conteúdos abordados em iniciação musical, de forma a melhorar os resultados escolares do seu educando e, ao mesmo tempo, estimular a aprendizagem musical?

A pertinência deste estudo evidencia-se na descrição anterior e tem como objetivos centrais: contribuir para uma maior envolvimento da Família no processo educativo dos alunos de Iniciação Musical da Academia d'Artes de Cinfães, promovendo, assim, uma melhor relação Escola-Família.

1 Estratégias da investigação

No que respeita à estratégia delineada, podemos salientar que estamos perante uma investigação-ação realizada através de um estudo de caso, segundo Kemp, (1995: 20) «o estudo de caso e a investigação-ação são realizados no mundo autêntico da sala ou do estúdio (...) em ambos os casos o investigador pode estar profundamente envolvido na atividade que está a ser investigada». A pertinência da opção pelo estudo de caso vai ao encontro da opinião de Yin (2007) quando afirma que,

«o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real — como ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (...) a investigação-ação começa com a tomada de consciência, por uma ou mais pessoas, da existência de um problema que parece ser um impedimento para que as coisas decorram como seria desejável - há o reconhecimento de uma lacuna entre a prática que se pretende e a que se verifica na realidade», (Yin, 2007: 24;114).

II. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1: Componente contextualizadora do estudo

1 Nota introdutória

Neste capítulo procuramos descrever a Escola objeto de estudo (Academia d'Artes de Cinfães), no que concerne aos aspetos intrínsecos e também extrínsecos, descrevendo uma realidade socioeconómica e cultural da região.

2 Realidade envolvente

A Academia d' Artes de Cinfães localiza-se na Região Norte do distrito de Viseu, no concelho de Cinfães. O município de Cinfães é limitado, a norte, pelos municípios de Marco de Canaveses e Baião, a leste por Resende, a sul por Castro Daire e Arouca e a oeste, por Castelo de Paiva. O número de habitantes do concelho tem vindo a diminuir (fig. 1) e a maioria tem mais de 25 anos (fig. 2)

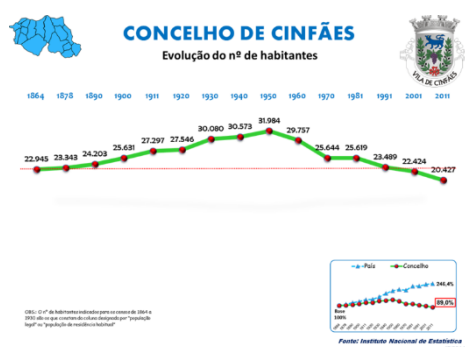


Figura 1 Evolução do número de habitantes no concelho de Cinfães



Figura 2 População em 2011

A nível cultural, o Município tem uma agenda trimestral, com um cartaz diversificado, onde inclui o Cinema a Música e a Dança.

Relativamente ao Ensino Artístico Especializado, a escola pública mais próxima encontra-se a 80km Conservatório de Música do Porto e a particular a 30km Academia de Música de Castelo de Paiva.

3 Caraterização da Escola

3.1 Identificação

A Academia d'Artes de Cinfães funciona num espaço cedido pela Câmara Municipal de Cinfães, a “Casa da Cultura”, através de um contrato de comodato realizado entre a Sociedade Artística e Musical de Cinfães Entidade titular da Academia e a Câmara Municipal de Cinfães. A Academia d'Artes de Cinfães situa-se no centro da vila de Cinfães, usufruindo de todas as virtualidades que advêm da centralização geográfica de qualquer serviço privado.

O concelho de Cinfães é composto por 17 freguesias, algumas delas distantes do centro do concelho. No entanto, considera-se estratégica a localização da escola pela proximidade com outros concelhos, nomeadamente Baião e Resende onde existe uma escassez de oferta pedagógica na área sobre a qual atuamos.

3.2 Oferta educativa

No ano letivo de 2016/2017 consta da oferta formativa da Academia a lecionação dos cursos de iniciação, ensino básico e livre, das disciplinas de Percussão, Violino, Viola, Piano, Canto, Flauta Transversal, Clarinete, Oboé, Fagote, Guitarra, Saxofone, Trompa, Trompete, Tuba, Eufónio e Trombone, nos regimes de frequência de supletivo.

O Curso de iniciação: insere-se no contexto do primeiro ciclo e engloba as disciplinas de Iniciação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento.

Quanto ao Curso Básico de Música, regime supletivo - a admissão exige a realização de uma prova de acesso, tal como referido no artigo 2º da portaria nº 225/2012, e tem a duração de 5 anos. Concluído este ciclo de estudos, o aluno é certificado, pela Escola, como detentor do Curso Básico de Música, sendo que o respetivo plano de estudos obedece à legislação em vigor.

O Curso Livre de música tem um currículo adaptado às necessidades e objetivos de cada aluno

3.3 Recursos humanos

❖ Pessoal docente:

Tabela 1 Número de docentes por tipo de habilitações

Mestrado Profissionalizado	Licenciado profissionalizado	Licenciado
8	0	4

Tabela 2 Número de docentes por idade e tempo de serviço

Idade / Anos de serviço	2 anos	3 e 4 anos	Mais de 5 anos
Menos de 30 anos	2	0	5
Entre 30 e 35 anos	0	0	2
Entre 35 e 40 anos	0	3	0
Entre 40 e 45 anos	0	0	0

No que concerne aos professores, podemos afirmar que fazem parte do corpo docente professores maioritariamente entre os 30 e os 35 anos sendo que a maioria (8) possuir profissionalização.

❖ Pessoal não docente

Tabela 3 Número de pessoal não docente

Auxiliar de ação educativa	Empregados de limpeza
2	1

Relativamente ao pessoal não docente, este é constituído por duas funcionárias de ação educativa, que estas também desempenham funções de secretariado, e uma funcionária de limpeza.

3.4 Recursos físicos e materiais

❖ Edifício

Tabela 4 Organização do espaço físico da Academia

Piso 0	Sala de espera
	Secretaria
	Sala de instrumento I
	Wc 's 8 Masculino e Feminino
Piso 1	Salão Nobre
	Sala de Formação Musical I
	Sala de Formação Musical II
	Sala de Instrumento II
	Sala de Instrumento III
	WC Professores
	WC Deficientes
Piso 2	Sala de Reuniões / professores
	Sala da Direção

❖ Materiais

A Academia d'Artes de Cinfães é dotada de todo o material necessário para o funcionamento das atividades letivas. A sala de instrumento I possui material necessário para o funcionamento da disciplina de Percussão e Classe de Conjunto (orquestra). As salas de Formação Musical possuem ambas um piano digital e um quadro pautado. No salão Nobre realizam-se audições de classe e interdisciplinares, estando também disponível, aqui, um piano acústico vertical.

4 Definição e formulação da problemática

4.1 Justificação do tema

Ao longos dos anos de lecionação é notória a falta de acompanhamento, em casa, do estudo dos alunos à disciplina Iniciação Musical. A justificação dos familiares é quase sempre a mesma: a falta de conhecimentos na área. Neste enquadramento, a pertinência do nosso estudo de investigação-ação, procura colmatar este problema e, de certa forma, proporcionar à família conhecimentos, relativos à forma como podem contribuir no processo educativo, tornando-se esta um elemento fundamental e agente ativo na formação do seu educando ao nível da iniciação musical. Assim, o tema escolhido refere-se a uma problemática evidenciada no campo da ação do investigador. Kemp (1995: 25) refere que o tema de investigação «deve recair sobre um assunto com o qual o investigador esteja preparado para conviver, devido ao longo período de tempo necessário para localizar, reunir e avaliar os dados».

4.2 Enquadramento legal e institucional

O ensino da Música, ao longo da sua história, passou por momentos distintos estando ligada, de alguma forma, à cultura e à sociedade existente em cada época. **Na Idade Média**, por exemplo, o ensino da Música restringia-se, como nos refere Sousa (2003: 82) “(...) ao ritual litúrgico e ao canto eclesiástico (...) a aprendizagem resultava pela imitação e acompanhamento repetitivo do estilo salmódico e dos hinos”.

Durante este período foram criados os hospícios religiosos, designados por conservatórios onde crianças abandonadas eram acolhidas. Neste conservatório era ensinado o canto às crianças mais dotadas para a música.

No **Renascimento**, o ensino da música passa a ser ministrado em capelas privadas, para a formação exclusiva de cantores para o serviço das respetivas capelas. Segundo Sousa (2003: 85) “Um aspeto característico do ensino processado na capela era o da presença de um momento formativo e de outro executivo, dividindo-se também os conteúdos litúrgicos e profanos”.

Com o **período Barroco**, surgiram escolas de música sendo Nápoles, Palermo e Veneza as mais conhecidas, foram criadas como instituições públicas de beneficência. O Autor referido anteriormente, retrata o modo de vida e aprendizagem nestes conservatórios referindo que “a vida dos alunos era difícil e a aprendizagem centrava-se no ensino dos mais novos pelos mais velhos”.

No **Iluminismo**, surge o primeiro conservatório Nacional de Música em Paris, que serviu de modelo para muitas outras instituições semelhantes. A burguesia começa a dar importância às áreas artísticas entre elas a música que, até então, era exclusividade dos aristocratas. A educação até esta época era centrada no professor e o aluno que não cumprisse os objetivos era castigado.

No início do **Século XX**, foram várias as transformações, a todos os níveis, na sociedade. Podíamos enumerar e refletir sobre todas elas, mas, a presente reflexão apenas nos remete para as mudanças ao nível da educação nomeadamente no que diz respeito à legislação produzida para o ensino da Música.

Definitivamente, estávamos num momento de viragem no que diz respeito ao processo pedagógico do ensino da música em que a «transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se paulatinamente num ativo intercâmbio de experiências» (Gainza, 1988: 104).

A par das transformações no processo educativo ao nível do papel do professor e aluno evidenciadas anteriormente, verificamos também mudanças ao longo da História no que concerne aos intervenientes deste processo, sendo que, os encarregados de educação foram, nas últimas décadas, chamados a intervir e a estar presentes em momentos da vida escolar do seu educando. De salientar, também, que como nos refere Marques (2001: 9), «a composição social e cultural dos alunos da escola pública do ensino básico e secundário é muito diferente na década de 90, da composição a que os professores se habituaram nas décadas de 60 e 70».

A transformação da estrutura familiar, nas últimas décadas, leva-nos a refletir sobre qual e quais os tipos de apoios extracurriculares que os alunos têm atualmente. Assim, Marques (2001) refere-nos um sistema tradicional de apoio, definido este por um acompanhamento sistemático da família em que haja permanente presença de adultos seja pais, avós ou mesmo vizinhos,

«esses sistemas tradicionais de apoio não só asseguravam ao aluno o afeto, a segurança, a alimentação, o vestuário e a habitação, mas também a transmissão dos valores, o controlo social dos comportamentos e a modelação do caráter, os quais constituem três variáveis fundamentais na promoção da integração escolar e do sucesso escolar» Marques (2001: 27).

As transformações familiares referidas anteriormente, têm vindo a fazer com que a escola se organize e se preocupe, com a necessidade de envolver os pais no processo educativo dos seus alunos. Uma escola aberta ao exterior já não é uma preocupação atual, tomamos como ponto de partida o ano de **1975**, já que, até então, como nos refere Pereira (2008: 54), até ao 25 de abril de 1974,

“o movimento associativo dos pais era quase inexistente, apenas alguma movimentação nesse sentido acontecia só no ensino particular (...) durante a ditadura, o desenvolvimento educacional foi bastante limitado. A escolaridade obrigatória foi reduzida, de início, para três anos e só muito lentamente se eleva primeiro para quatro anos e bastante depois para seis anos, no fim da década sessenta”.

Após a “Revolução dos Cravos”, juntamente com as inúmeras alterações na vida social dos portugueses, a educação não foi exceção à dessa transformação profunda, que decorreu sendo que as famílias passaram a ter um papel mais ativo no processo educativo. Em **1976**, no documento da Constituição da República Portuguesa, nomeadamente no artigo 67º, refere-se, pela primeira vez, que compete ao estado a proteção à família mediante a cooperação com os pais na educação das crianças e na definição de uma política familiar. Em **1977**, surge a primeira que salienta a participação das associações de pais e encarregados de educação no sistema nacional de ensino, (Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro). O Artigo 1.º do referido Decreto-lei, diz-nos que:

1. *A colaboração entre o Ministério da Educação e Investigação Científica e as associações de pais e encarregados de educação dos alunos do ensino preparatório e secundário integra-se nas obrigações do Estado de cooperar com os pais na educação dos filhos consagrada no artigo 67.º da Constituição da República;*
2. *Às associações de pais e encarregados de educação referidas no número precedente, quando legal e democraticamente constituídas, é reconhecido o direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino, obrigatoriamente quanto às iniciativas legislativas relativas àqueles graus de ensino que revistam a forma de proposta de lei, e facultativamente nos restantes casos. (Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro de 1977).*

A realização de reuniões regulares com Associações de Pais, a participação dos Encarregados de Educação nos Conselhos de Escola e Conselhos Pedagógicos foi preconizada em **1979**, com o Despacho Normativo n.º 122/79.

Com a entrada em vigor, em **1986**, da Lei de Bases do Sistema Educativo, os Encarregados de Educação passam a ter um maior protagonismo nas escolas evidencia registada no Artigo 43º numero 2, onde se pode ler que:

«o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico».

Em **1991**, com o Decreto-Lei n.º 172/91, o envolvimento dos Pais na escola assumiu, definitivamente, um papel importante, sendo que estes passaram a ter representantes no Conselho de Turma, no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral da Escola.

Os Encarregado de Educação tomam assim, um lugar importante no processo educativo Zenhas (2006: 25) define o Encarregado de Educação como sendo, «o individuo que, no ato da matrícula de um aluno, se responsabiliza, perante a escola, pelo acompanhamento da vida escolar da criança, independentemente do vínculo familiar que os possa unir e de lhe estar ou não atribuído o poder paternal». O mesmo autor refere ainda os deveres do encarregado de educação como membro participativo do processo educativo, sendo que este deve assegurar,

«O acompanhamento ativo da vida escolar; a promoção da articulação entre a educação na família e o ensino escolar; a obrigação de promover o cumprimento dos deveres de assiduidade, comportamento escolar correto e empenho no processo de aprendizagem; comparência na escola quando sentir necessidade ou quando for solicitado a isso; tomada de conhecimento e declaração de aceitação do regulamento interno da escola, bem como obrigação de levar o educando a declarar a mesma aceitação e compromisso ativo de cumprimento integral do regulamento» (Zenhas 2006: 45).

4.3 Enquadramento Teórico

Ao longo das últimas décadas, a educação centralizada no professor e a escola isolada do mundo que rodeia o aluno deixaram de existir, passando todo o processo educativo a ter a necessidade de se reorganizar. Como pudemos constatar anteriormente, as famílias já não estão organizadas da mesma forma, as famílias tradicionais deram lugar a famílias monoparentais, famílias alargadas ou reconstruídas, sendo também importante salientar a mudança radical no que concerne ao papel da mulher na família, longe vão os tempos em que o seu papel se centrava unicamente nas tarefas de casa...

A escola tem vindo a refletir na forma como se deve organizar, de forma a que escola/família/comunidade interajam entre si com um único objetivo: *o sucesso escolar do Aluno*.

Marques (2001: 27) refere-nos vários programas educativos desenvolvidos dos Estados Unidos, sendo que cada um deles procura alcançar uma melhor relação entre a escola e a família,

«nos EUA, há vários exemplos de programas educativos adequados para alunos (...) a escola do século 21, sucesso para todos, escolas aceleradas e escola ao alcance das famílias».

Refletimos qual o papel das famílias em cada um dos exemplos anteriores.

«**Escola do séc. 21** é uma iniciativa de Edward Zigler (...) foi concebido para proporcionar apoios à criança e à Família em todos os aspetos da vida humana (...) escola a tempo inteiro, programas educativos de ocupação dos tempos livres, educação dos pais através de visitas domiciliária, informação permanente para as famílias acerca da escola e dos serviços de apoio, serviços de saúde e de apoio social centrados na escola e acessíveis a todos (...) **Escolas aceleradas** são uma iniciativa de Henry Levin (...) pretende-se com este programa o envolvimento máximo dos pais na educação dos filhos manifesto a dois níveis: na tomada de decisões escolares e no processo de aprendizagem que se desenrola em casa (...) programa **sucesso para todos** criado por

Slavin (...) o programa faz uso das seguintes estratégias: ensino tutorial, escolas de verão, ocupação educativa dos tempos livres, ensino cooperativo em todas as áreas curriculares e apoio à família tendo em consideração a satisfação das suas necessidades (...) o programa *escolas ao alcance das famílias* criado por Don Davis, (...) este programa assume a ideia de que *para educar uma criança é preciso toda a aldeia*, ou seja, a educação não é apenas um assunto da escola e dos professores, mas também um assunto que diz respeito à família, às relações de vizinhança, às agências da comunidade com vocação para o trabalho com os jovens, aos serviços sociais e aos serviços de saúde, Marques (2001: 28-29).

Nos programas anteriores, verificamos a necessidade da envolvimento da família, e também de todos que rodeiam o aluno, sendo que,

«todos os programas partilham a ideia de que as transformações na estrutura da família levaram a escola a assumir funções de suplência da família e que se torna necessário reconstruir os ambientes educativos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento» Marques (2001: p. 29).

Em Portugal um grupo de investigadores desenvolveu um projeto que envolveu cinco escolas básicas, numa parceria com o *Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning*, cujo o objetivo central, visava identificar as famílias e as escolas difíceis de alcançar, bem como os obstáculos que afastam as escolas das famílias (Marques 2001). Foi realizada uma investigação-ação que permitiu a criação de centros de pais e visitas domiciliárias. As conclusões permitiram afirmar que:

«as famílias receberam muito bem o projeto; participaram mais vezes e em maior numero nas reuniões com os professores; estabeleceram mais contatos telefónicos com os professores; interessaram-se mais pela educação dos seus filhos e pela vida da escola; os professores viram no projeto dispositivo de desenvolvimento profissional» (Marques, 2001: p.75).

A relação entre a Escola e a Família tem vindo a suscitar interesse entre vários investigadores que chegaram a conclusões diversas. Zenhas (2006) realizou um estudo que permitiu salientar que «a colaboração entre a escola-família não surge como um fim, mas como um meio de promover o sucesso educativo e académico dos alunos». O mesmo estudo salienta ainda que «a confiança na relação escola/ família se evidencia como um passo importante na criação de uma relação de colaboração entre a família e a escola» e que «o aluno desempenha um papel importante no estabelecimento de relações entre a escola e a família» Zenhas (2006: 167).

A formação de professores relativamente às competências de resolução de problemas, está presente num estudo realizado por Zins e Ponti (1996), citado por Zenhas (2006: 53), e conclui que, «há uma tendência, comprovada pela investigação, para os professores atribuírem os problemas a características, traças ou disposições da criança ou da sua família, subestimando o contributo de fatores relacionados com os próprios professores».

Relativamente ao ensino artístico especializado vários são os momentos na nossa vida profissional em que nos deparamos com afirmações por parte dos encarregados de educação tais como: *Eu não percebo nada de Música! Eu gostaria de ajudar mas...!* Este é, certamente, um problema sobre o qual ensino vocacional tem de refletir, de forma a proporcionar aos Encarregados de Educação uma participação mais ativa no desenvolvimento das capacidades musicais dos seus educandos. Gordon (2000a: 5) salienta a importância desta colaboração referindo que,

«o lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter. A maior parte dos pais são mais capazes de orientar ou instruir os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética, do que no desenvolvimento das capacidades musicais e compreensão da música. Isto não é necessariamente por falta de aptidão musical por parte dos pais, mas sim porque, na sua maioria eles não foram orientados ou instruídos para adquirir uma compreensão da música quando eram crianças».

O papel dos pais no desenvolvimento musical dos seus educandos define-se de acordo com Gordon (2000a: 20), através de uma orientação informal, que pode ser estruturada ou não estruturada. Segundo o autor, «a orientação não é estruturada quando os pais ou professores põem a criança em contato com a cultura, naturalmente, sem planificação específica. Quando é estruturada, planeiam a lição especificamente». Urge, então, refletir como esta orientação poderá ser realizada, sabendo que alguns pais não são músicos e que, muitos deles, não tiveram educação musical no seu currículo escolar. No entanto, é importante referir que,

«os pais não têm, contudo, de ser músicos amadores ou profissionais para orientar e instruir os filhos no desenvolvimento da compreensão musical, da mesma forma que não necessitam de ser escritores, oradores ou matemáticos de profissão para ensinar os filhos a comunicar ou a usar os números de forma adequada (...) os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluidos, e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical»

(Gordon, 2000a: 20).

Pavan (2017)¹, referindo-se ao método Suzuki, e na mesma linha de pensamento do pedagogo anterior, refere que,

«assim como quando as crianças aprendem a falar, os pais participam da aprendizagem musical de seu filho. Assistem às aulas com a criança e servem como “professores em casa” durante a semana. O pai muitas vezes aprende a tocar antes da criança, para que possa entender o que seu filho tem que fazer. Os pais trabalham junto com o professor para criar um agradável ambiente de estudo».

A necessidade do apoio familiar, no desenvolvimento musical do aluno, também é referenciado por Lima (2013: 2),

«verifica-se que a musicalização tem a intenção de tornar o indivíduo sensível e recetivo ao fenómeno sonoro. Em grande parte, ela se inicia no lar, com ferramentas que auxiliam a criança a descobrir sons do universo, como: discos, canções, gravuras relacionadas, instrumentos etc».

Na mesma linha de pensamento, Amado (1999: 40) cita o método de Jaques Dalcroze,

«como o pioneiro dos métodos ativos, este que desenvolveu um método rítmico conhecido como Rítmica Dalcroze. Este método trata essencialmente a relação entre a música e o indivíduo, uma vez que o seu autor defende o princípio que a sensibilidade musical se constrói na experiência da pessoa e na sua relação com o meio».

Oliveira e Morato (2015: 3) citam o autor Amato (2008) reforçando o papel da família sendo segundo este,

«Na família, o indivíduo desde seu nascimento interage com o meio onde vive para conhecê-lo e passa a tomar este meio social (em seus aspetos materiais e simbólicos) como padrão para seu comportamento em um processo de socialização. Assim, a família pode desempenhar o papel de principal agente social de iniciação cultural do indivíduo, intrínseco à sua condição de instituição social».

Swanwick (1991), Criou uma teoria, a “Teoria Espiral”, baseada nas ideias de Piaget, segundo o qual o conhecimento se processa por etapas contínuas e é construído pelo indivíduo. A necessidade de expandir a aprendizagem musical para fora da sala de aula também é salientada pelo autor,

¹ <https://suzukiassociation.org/about/suzuki-method/es/> - Consultado a 9 de fevereiro

«apesar de desenvolver um trabalho direcionado para a livre experimentação de materiais sonoros compreende a importância do universo sociocultural e afetivo do educando, deixando bem explícito que a criança deve ser estimulada com músicas do seu dia-a-dia e dos padrões musicais da sua cultura. Alertando, no entanto, para a necessidade de ampliar esse repertório, possibilitando à criança o contacto com diferentes estilos e géneros de música».

Para Vayer e Trudelle (1999: 102) «a criança é um ser com desejos, esta está, de alguma forma, motivada por definição. Contudo, o desejo de ser, de fazer e igualmente o de aprender dependem do contexto em que vive e age». De acordo com a necessidade da envolvimento do meio que rodeia o aluno no processo educativo, Gómez e Sacristán (1992) afirmam que,

"o objetivo básico de toda a atividade educativa é favorecer nos estudantes a elaboração pessoal do conhecimento e do significado a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não a adquiram simplesmente" (Sacristán e Gómez, 1992:107)

Os autores Vayer e Trudelle definem a importância que desempenha o ambiente na atividade da criança,

«(...) o adulto pode favorecer a aprendizagem da criança, não só faz parte do ambiente da criança, como desempenha nela um papel essencial, uma vez que todos os dados que intervêm servem para criar um conjunto de sentimentos positivos e orientar a atividade do sujeito sendo estes da sua responsabilidade» (Vayer e Trudelle, 1999: 46).

A necessidade da envolvimento parental no ensino artístico tem vindo ser alvo de estudo ao longo dos últimos anos Pinto (2015) realizou uma investigação-ação sobre a envolvimento parental no ensino artístico especializado e a sua influência nos resultados escolares dos alunos da classe de piano. As conclusões refletiram que,

"as atividades formativas realizadas conduziram a uma reflexão acrescida pelos encarregados de educação, quer pela leitura dos questionários aplicados quer pela presença nas mesmas; o envolvimento parental verificou-se mais vezes nos encarregados de educação mais jovens, do género feminino e cujos educandos frequentam os anos iniciais e obtêm os melhores resultados escolares; o maior envolvimento parental contribuiu para uma melhoria do desempenho escolar dos alunos" (Pinto, 2015:107).

Ferreira (2015) também realizou um estudo que vem de encontro à nossa temática concluindo este que:

«os pais reconhecem a importância do ensino musical para a formação dos seus filhos e, pelo facto de participarem ativamente no coro de pais, têm uma melhor compreensão do ensino artístico, sentem-se melhor integrados na Academia de Música e melhor informados das suas atividades. Verificou-se também que existe uma maior aproximação dos pais/familiares à academia de música, assim como uma melhoria na comunicação com os professores de música dos seus filhos e, conseqüentemente, um maior acompanhamento escolar»

Podemos concluir que, a aprendizagem musical no seio familiar poderá ser classificada como sendo uma aprendizagem silenciosa, uma vez que, o fato de escutar sempre o mesmo género musical, as rotinas não incluírem o despertar por um gosto musical diversificado, tornará certamente a “aptidão Musical” do educando menos desenvolvida, sem que a família tenha a noção desta influencia.

4.4 Definição de conceitos

4.4.1 Família

Como vamos ter oportunidade de constatar, no decorrer deste ponto, a família apresenta-se, não como um modelo único, mas sim como uma grande diversidade de estruturas e de tipos. Toda esta diversidade deve-se também à multiplicidade de culturas, assim, a definição do conceito de família tem várias interpretações.

Na perspetiva de Burguière (1998: 30), a família poderá estar dividida em duas formas uma vez que, segundo este,

«aquilo que chamamos “Família” oculta uma realidade que abarca diversas formas de solidariedade: uma une os que se reconhecem ter o mesmo sangue ou um antepassado comum, outra os que vivem sob os mesmos interesses de produtores ou consumidores».

O referido autor remete-nos para uma diversidade de tipos de famílias e estruturas o que será abordado posteriormente. No entanto, o tema do presente item procurará e definir amplamente o conceito de “família”.

Segundo Maxler e Mishler (*cit. in* Gimeno, 2001: 40), «a família define-se como um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo». Na mesma linha de pensamento, Burgess (*cit. in* Gimeno, 2001: 40), define a família «como uma unidade de pessoas em interação».

Para terminar este ponto, pensamos ser ainda pertinente fazer referência a Garbarino e Abramowitz (*cit. In* Lima, 2002: 101), os quais adiantam que «uma família é como uma pequena sociedade, onde há regras, uma linguagem, uma cultura própria, um sistema de governo e uma política externa». Neste âmbito, Lima (2002: 101) salienta que «cada família é diferente de todas as outras. No entanto são iguais quanto mais não seja pelos laços de afeto, onde se partilham responsabilidades».

Das várias análises realizadas dos diversos autores, verificamos que não existe uma definição de família, global ou consensual. No entanto, chegamos à conclusão que há muita diversidade na definição do conceito “família”, uma vez que terá de se ter sempre em consideração a cultura e a sociedade em que é definida. Pensamos ser importante clarificar o conceito de família, tendo em conta a nossa investigação. Neste sentido quando nos referirmos à palavra família, temos em conta os indivíduos que mantêm uma constante interação e partilham a mesma habitação, as mesmas condições económicas, sociais e designadamente efetiva.

4.4.1.1 Das famílias “tradicionais” às famílias “modernas”

A evolução tem marcado mudanças profundas em diversos aspetos, o mundo não para, está em constante transformação. Deste modo, será pertinente analisar as famílias de algumas décadas anteriores e as da atualidade.

Segundo Shorter (1995: 25), «nas famílias tradicionais, as pessoas estão dispostas a renunciar a um certo número de ambições pessoais». O mesmo autor refere que, por outro lado, «na sociedade moderna a autorrealização individual tem precedência sobre a estabilidade da comunidade».

Analisando o que nos refere o autor citado anteriormente podemos salientar o facto de que nas famílias tradicionais o conceito de família é muito mais preservado, sendo que o objetivo primordial é o de manter a honra da família intacta. Por sua vez, na sociedade moderna, o conceito “família” é sinónimo de felicidade bem-estar individual de cada membro da família está acima da preservação do conjunto familiar.

No que se refere aos papéis de cada membro da família, estes também divergem. Os autores Aboim *et. al.* (2002: 476) salientam-nos que as famílias tradicionais «são fortemente estruturadas por papéis de género diferenciados, enquanto que as famílias modernas são mais igualitárias no que toca à divisão do trabalho». Shorter (1995: p.75) refere-nos que «o casal tradicional, os papéis desempenhados pelos sexos eram absolutos e a comunidade castigava com o ridículo os que tentavam infringi-los».

Sampaio (1994) distingue a família atual de uma família em que «quem mandava eram os pais e quem tratava dos assuntos dos filhos era a mãe». O mesmo autor refere ainda que,

«o pai só intervinha de vez em quando, a pedido, para dar uns tabefes a um filho mal criado e na família atual, as mulheres passaram a trabalhar tanto ou mais do que os maridos, porque além da sua ocupação profissional continuaram a tratar da casa e dos filhos, embora com melhor colaboração dos homens» Sampaio (1994: 34).

4.4.1.2 Tipos de famílias

Os tipos de famílias podem ser divididos em dois grupos. O primeiro grupo assenta na existência de laços biológicos entre os membros da família e, neste sentido, a família pode ser classificada em: família nuclear, família alargada, família de origem e família de procriação. O segundo grupo está associado a vínculos familiares psicossociológicos, em que se enquadram famílias adotivas e família educadora (Gimeno 2001). Atendendo à sua estrutura, a família também pode ser diferenciada, no entanto, este é um assunto de que falaremos posteriormente.

● Família Nuclear

A família nuclear caracteriza-se por ser restrita ao número de elementos que a constituem, já que só se incluem nesta pais e filhos, convivendo estes no mesmo lar sem outros parentes (Gimeno 2001)

Gimeno (2001: 43,45), refere-nos ainda, que este tipo de família «é precisamente o modelo predominante na cultura ocidental pós-industrial», salientando que «a família nuclear que vive no mesmo lar não só é o modelo estatisticamente mais frequente como também aquele que acumula expectativas mais favoráveis».

- Família Alargada

Ao contrário do tipo de família definido anteriormente, a família alargada, segundo Gimeno (2001: p.44) «inclui (...) graus mais vastos de parentesco (...) familiares de segundo ou terceiro grau, selecionados em função de vínculos afetivos e da frequência de relacionamento».

4.4.1.3 Estruturas familiares

- Famílias monoparentais

Em Portugal, este conceito começa a surgir em trabalhos de sociologia nos finais dos anos 80 e nos anos 90. A partir desta data foram tomadas algumas iniciativas que reconhecem a vulnerabilidade acrescida deste tipo de família. Por exemplo, o aparecimento de instituições de assistência social que dão prioridade a crianças de pais/mães solteiras; a atribuição de um subsídio a mães/pais sozinhos cobrindo parte da remuneração de referencia do beneficiário (Wall e Lobo, 1999).

Os autores Wall *et al.* (1999: 123-640) definem o conceito de “família monoparental”, como sendo «um núcleo familiar onde vive um pai ou uma mãe só (sem cônjuge) e com um ou vários filhos solteiros». Os mesmos autores estabelecem a diferença entre a paternidade nos casos de divórcio e nos casos de mães solteiras referindo estes que «apesar de variável e mais ou menos problemática, a paternidade nesta estrutura familiar (famílias divorciadas), está presente enquanto laço social construído. Pelo contrário, nas famílias monoparentais de mães solteiras, a paternidade, enquanto laço social, pode nem sequer existir ou existindo, ocupar um lugar apagado».

- Famílias reconstruídas

Este tipo de famílias, segundo Alarcão (2002), têm origens diferentes no passado e na atualidade, antes seriam a sequência de uma viuvez, hoje, serão as situações de divórcio a grande causa para a reconstrução de famílias. Assim, Alarcão (2002: 206) refere que «aquilo que, desde logo, é específico nas famílias reconstruídas é o facto de na atual configuração, existirem pessoas que, num passado mais ou menos próximo, tiveram outras famílias, em parte agora reunidas num novo sistema». O

mesmo autor dá ainda exemplos deste tipo de famílias: «uma mulher com filhos que se casa com um homem sem filhos, ou vice-versa, e uma mulher com filhos que se casa com um homem com filhos».

O bem-estar deste tipo de famílias poderá não ser completo quando existem filhos, Alarcão (2002: 207) refere que «é importante que os filhos possam fazer o luto pela família passada, caso contrário elas vão criar grandes dificuldades à nova estrutura, fazendo tudo para que as coisas corram mal».

4.4.1.4 A família como sistema

Como já tivemos oportunidade de constatar, o termo “família” é bastante complexo, e para ser analisado, será importante verificar os aspetos sociais, culturais, económicos que a envolve. Não menos pertinente será abordar, ou compreender, a família de um ponto de vista sistémico.

De acordo com as relações que a família estabelece com o exterior esta poderá ser entendida como um sistema aberto, recebendo um conjunto de influências ao mesmo tempo que o influencia (Alarcão 2002).

Sampaio e Gameiro (*cit. In* Alarcão 2002: 39), fazem também uma abordagem da família enquanto sistema, referindo que a “família” «é um sistema um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantêm o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados».

4.4.1.5 A família e as suas funções de socialização

- Tarefas básicas da família

Segundo Lima (2002) a família possui cinco tarefas básicas:

«a **manutenção da vida**, em que esta designa ações cuja a finalidade é assegurar a viabilidade do organismo; a **estimulação**, proporcionada pelo ambiente, com vista a captar a atenção do indivíduo e transmitindo-lhe informação relevante; **Apoio emocional**, implica a capacidade do ambiente para fornecer respostas adequadas às necessidades sociais e emocionais das crianças; **Estrutura**, abarca todas as ações que tem como finalidade a organização e controle dos estímulos no tempo e no espaço; e **super visão**, ao exercerem vigilância através da monitorização e controle, os pais proporcionam segurança e recolhem informação que permitirá efetuar reajustes em outras funções reguladoras se necessário». O autor refere ainda que «as primeiras três tarefas promovem atividade biológica, cognitiva e social/emocional, as duas ultimas têm uma função reguladora sobre as anteriores, possibilitando o ajustamento entre a

criança e o meio» (Lima 2002: 101).

Relativamente às funções da família, não podemos deixar de referenciar a tipologia de Joyce Epstein, citado por Marques (2001), segundo a referida tipologia existem cinco funções básicas da família:

«**Tipo 1 Obrigações básicas da família**, refere-se a todas as atividades que correspondem à responsabilidade da família por assegurar as condições básicas da existência humana, nomeadamente saúde, a alimentação (...) **Tipo 2 Obrigações básicas da escola**, refere-se às atividades de comunicação escola-casa, (...) **Tipo 3 envolvimento da família na escola**, refere-se às atividades de voluntariado dos pais que se oferecem para ajudar os professores na preparação de festas, visitas de estudo (...) **Tipo 4 envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa**, refere-se à ajuda em casa em atividades de aprendizagem da criança relacionadas com a escola e a educação em geral (...) **Tipo 5 Envolvimento da família no governo das escolas**, refere-se à tomada de decisões por parte da família através de organizações próprias» (Marques 2001: 36).

Sá *et al.* (1996: 49) também nos referem a importância dos pais e família salientando estes que,

«nunca se cresce sozinho, cresce-se para alguém dentro de nós, os pais e a família, estando no nosso interior, servem para nos ajudar a elaborar a agressividade, a tristeza, a dor, o ciúme e a raiva. E sendo assim, alimentam-nos de confiança, de coragem e de esperança e ajudam-nos a crescer».

A família é, portanto, uma célula importantíssima na vida do indivíduo, do qual depende o seu desenvolvimento pessoal e social, atuando como agente educativo e de reforço.

4.4.2 (In)Sucesso Escolar

Todo o processo educativo tem como grande objetivo promover e alcançar o sucesso escolar dos alunos. Na presente investigação-ação tomamos como ponto de chegada o alcance de resultados positivos pelos alunos de iniciação musical, através de uma maior envolvimento dos encarregados de educação. Deste modo, achamos pertinente abordar a temática do in(sucesso) escolar de forma a perceber este grande paradigma.

Será o (in)sucesso escolar um conceito possível de ser definido? Esta é uma questão com a qual nos deparamos no início deste ponto e à qual nos propomos a dar resposta através da análise de vários autores que abordaram este tema.

Segundo Rangel (1994: 20), o “insucesso escolar” é «a falência de um projeto, bem como uma posição difícil na qual somos colocados pelo adversário». Numa mesma linha de pensamento, Muñiz (1993: 12) revela que «o insucesso escolar gera-se quando há uma inibição intelectual para com os objetivos dos conhecimentos escolares».

Os autores referidos anteriormente dão-nos uma perspetiva do insucesso escolar centrada num “fracasso individual”, em que a grande causa deste será os objetivos não alcançados.

Será que o insucesso escolar é um conceito, possível de ser abordado numa forma tão simplificadora, ou seja, sem se ter em conta todos os processos que estão na base do mesmo? Segundo Pires, citado por Sil (2004: 45), «a problemática do insucesso escolar é complexa e multiforme, não se reduzindo à ideia simplista e comum de que falar de insucesso escolar será o mesmo que falar de reprovações».

Salientando, também, a necessidade de abordar o insucesso escolar numa forma mais abrangente, Oliveira (2005: 221) remete-nos, igualmente, para a complexidade do problema, salientando que «falar de sucesso, ou insucesso escolar, é pôr em causa não apenas o aluno, mas os professores, os pais, o ambiente que rodeia a criança, a instituição em si, os responsáveis pela educação nacional e, enfim, toda a sociedade». O mesmo autor salienta, ainda que, «tendo em conta toda a complexidade presente no interior e no exterior da escola, antes de falar de insucesso escolar, deveria falar-se de insucesso da família, insucesso da sociedade, do ministro responsável etc.».

O insucesso escolar tem, assim, uma raiz que se ramifica desde o aluno até todos aqueles que influenciam o seu desenvolvimento físico e intelectual, uma vez que, como nos refere Benavente (1999: 138), «encontramos uma correspondência entre as condições físicas e de desenvolvimento dos alunos, as suas condições de vida, os grupos socioprofissionais de pertença e os resultados escolares».

Como constatamos, alguns autores definem o insucesso escolar numa forma simplificadora. No entanto, verificamos a necessidade de fazer uma reflexão mais complexa, tentando verificar as suas causas, uma vez que, como já tivemos oportunidade de notar, a sua definição não se pode centrar unicamente no fracasso do aluno, mas sim em todos os que colaboram na sua educação.

4.4.2.1 Teorias explicativas do insucesso escolar

As explicações para o insucesso escolar têm vindo a sofrer alterações ao longo dos últimos anos. Inicialmente, a explicação para este problema centrava-se no indivíduo: era a chamada *teoria dos dotes*. Esta *teoria* baseava-se em explicações psicológicas individuais, ou seja, centrava-se nas incapacidades do aluno. No entanto, como podemos constatar e segundo Sil (2004: 23), «a ideia de criança dotada ou não dotada, perdeu hoje em dia todo o seu crédito entre a comunidade científica, embora ainda permaneça bem viva em certas mentalidades».

A *teoria do handicap sociocultural* surge nos finais dos anos 60, início dos anos 70, e é baseada em explicações de natureza sociológica. Através desta teoria, o sucesso/insucesso escolar é justificado pela pertença social do aluno, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõe à entrada na escola. Nesta linha de pensamento, Crahay (1999: 10) salienta que “o insucesso escolar passou a ser explicado em termos de distâncias entre a cultura da criança e a classe social dominante”. Neste momento, e de acordo com a referida teoria, podemos desde já colocar a seguinte questão: se a responsabilidade do insucesso escolar passou a não ser unicamente do aluno, então a quem atribuímos as responsabilidades? Para o autor Crahay (1999: 10-11) podemos atribuir as responsabilidades à família, uma vez que esta «não oferece os valores, as atitudes e estilos cognitivos necessários para ter (aluno) sucesso escolar». Mas, será a família a única responsável? O mesmo autor refere ainda que «podemos igualmente atribuir as responsabilidades à escola uma vez que impõe uma norma, e recusa, de certa maneira, adaptar-se à diversidade do seu público».

A partir dos anos 70, a análise do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/ meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola, levantando questões como o seu funcionamento, as suas práticas. Investe-se, assim, na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos, e práticas, procurando adaptá-la às necessidades dos diversos públicos que a frequentam (Benavente, 1999).

De acordo com as explicações que foram surgindo ao longo dos tempos, para a origem do insucesso escolar, chegamos à conclusão de que «estar em situação de insucesso escolar implica uma multiplicidade e uma enorme variedade de causas, cuja localização pode centrar-se ao nível do aluno e do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade à qual pertence e ao nível da própria escola e do sistema educativo» (Sil, 2004: 21). Sendo assim, posteriormente serão abordadas algumas perspetivas relativamente às causas do insucesso escolar.

4.4.2.2 Indícios de insucesso escolar

O termo “insucesso escolar” está, sem dúvida, a marcar a atualidade. A comunidade educativa, famílias, aluno, Ministério da Educação estão constantemente a viver com este problema. Mas, afinal, qual é o aluno que está em situação de insucesso escolar?

Para responder à questão anterior, socorremo-nos da abordagem de Muñiz (1993), que nos apresenta duas perspetivas para o problema: a primeira remete-nos para a situação em que o insucesso escolar é passageira; a segunda, perspetiva para situações de carácter permanente. Quanto à primeira perspetiva, o autor refere que,

«é quando a criança revela sofrimento e desgosto pelo seu fraco rendimento escolar, quando apresenta sintomas depressivos, mas tenta resolver ativamente o problema, pede ajuda e mostra-se desejoso de a aproveitar (...) também é um indicador positivo o facto de haver alternância no seu rendimento» (Muniz, 1993: 11).

A segunda perspetiva relaciona-se com situações em que «a criança, para encobrir o seu fraco rendimento escolar, não expressa sofrimento e desgosto, procura todo o género de justificações e desculpas, geralmente não adequadas à realidade». (Muñiz, 1993: 11).

Podemos concluir, assim, que o insucesso escolar poderá estar associado a possíveis manifestações do aluno. Muitos são os casos em que o aluno tenta salientar-se através de atitudes negativas e isto manifesta-se com maior incidência no comportamento. No entanto o fato destes alunos terem muitas negativas poderá ser uma forma de se sobressair perante os colegas.

Uma outra perspetiva é apresentada por Pires², que refere que o «Insucesso não tem a ver só com a repetência, mas tem a ver também com outra coisa mais grave do que a repetência que é o abandono» a autora refere ainda que «não considera que uma criança que repita um ano é uma criança de insucesso. Essa é aquela que repete sucessivamente vários anos sem uma progressão e que acaba por abandonar». No entanto, em oposição à autora referida anteriormente, temos a perspetiva da autora Benavente³ salientando que «(...) o aluno que fica para trás, já está em insucesso. Ele não atingiu alguma coisa que é suposto ser atingida por todos os alunos».

4.4.2.3 Fatores associados ao aluno

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, o aluno já há várias décadas que deixou de ser o único responsável pelo seu insucesso escolar. No entanto, é de salientar o que nos refere Oliveira (2005: 227-228),

«o aluno não é apenas vítima do sistema, um coitadinho ao sabor de todos os ventos, mas deve ser o primeiro responsável pelo sucesso ou insucesso, ao menos em situações normais e salvo casos extremos do ponto de vista psíquico (graves neuroses e psicoses), pedagógico (professores de todo incompetentes) ou social (família ou meio totalmente degradados) (...) tanto é injusto culpar unicamente o aluno, como acontecia nos tempos em que era considerado o bode expiatório do fracasso, como é antipedagógico desculpá-lo quase totalmente como acontece atualmente».

As causas para o insucesso escolar, centradas no aluno, poderão, segundo Fontes⁴, ser explicadas por uma «instabilidade característica na adolescência [que] conduz muitas vezes o aluno a rejeitar a escola, a desinvestir no estudo das matérias, e frequentemente à indisciplina».

4.4.2.4 Fatores associados à escola

Neste ponto, quando nos referimos à escola, pretendemos abordar alguns aspetos relativos ao seu funcionamento e às normas que poderão estar na origem do insucesso escolar.

² <http://www.prof2000.pt> (consultado em 09 novembro 2016)

³ <http://www.prof2000.pt> (consultado a 10 de novembro de 2016)

⁴ <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm> (consultado em 10 de novembro de 2016)

Segundo Pardal (1993: 23) «O problema reside aqui: uma escola massificada, e portanto, heterogénea, utilizando, para todos, os alunos, um mesmo currículo. Este, não tendo sido construído para todos, nem tendo em vista a expectativa de todos, não pode corresponder às aspirações de cada um».

Numa mesma linha de pensamento, Benavente (2006) salienta que,

«há uma escola que hoje até é para todos e essa escola é que vai dizer quais são os saberes válidos e reconhecidos e que, por vezes, têm pouco a ver com os saberes sociais e pertinentes na comunidade. A escola é ma instância de uniformidade que valoriza uns saberes em detrimento de outros numa sociedade feita de diversidades e de diferenças».

No entanto é de referir que a gestão curricular é hoje opção que cada escola, pode tornar possível, sendo a adequação do currículo à diversidade de culturas e de alunos. Estamos perante o designado currículo flexível. Segundo Roldão (1999: 54),

«flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma), coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem».

Sendo assim, o problema de um currículo uniformizado poderá ser ultrapassado por cada escola devido à autonomia desta no que respeita a este assunto, podendo esta intervir de forma a responder às diversidades sociais e culturais dos alunos.

Uma outra perspetiva do insucesso escolar, com origem na escola, é apresentada por Montager (1999: 198), segundo este autor,

«um dia demasiado longo na escola, vai contra a saúde da criança e os objetivos da escola: para além de certos limites nos constrangimentos escolares e pedagógicos, os alunos, na sua maior parte, não podem estar vigilantes, atentos, recetivos e disponíveis. Estão fatigados e fatigáveis. É uma heresia pensar que quanto mais tempo um aluno passa em situação de constrangimento pedagógico, melhor e mais saberá».

4.4.2.5 Fatores associados aos professores

Os professores poderão contribuir para o (in)sucesso do aluno, devido a diversos aspetos. As estratégias, a relação afetiva com o aluno, ou seja, tudo o que envolve o processo pedagógico são, entre muitos, aspetos sobre os quais os professores

não poderão deixar de se preocupar. Sendo assim, um bom professor não será, certamente, aquele que domina apenas os conteúdos, mas também o que se preocupa com toda a envolvimento do ato educativo.

Bertrand (1991: 105) salienta a necessidade do professor não se centrar apenas no ato educativo dentro da sala de aula, isolado de tudo o que o envolve, uma vez que, segundo a teoria sociocognitiva apresentada pelo autor, «o ponto de partida (...) situa-se na tomada de consciência por parte dos professores, da necessidade de levar em consideração as condições culturais e sociais da aprendizagem».

Atualmente, defende-se um ensino construtivista em oposição às pedagogias transmissivas. Mas, neste ponto, reside uma certa dicotomia. Se o ensino transmissivo acabou, então porque é que cada vez mais se fala de insucesso escolar? Será que vivemos num mundo de ilusões e o ensino transmissivo ainda prevalece? Será que se continua a impedir as nossas crianças de “dar asas à sua imaginação”?

Vários são os autores que salientam a importância da valorização do imaginário da criança. Segundo Postic (1991: 22), «pelo imaginário a criança descobre laços entre si e o mundo, interioriza significações», o mesmo autor refere que «na escola a imaginação da criança é incessantemente retida, refreada pelas atividades que se lhe propõem».

Neste sentido, Fontes,⁵ refere-nos que «métodos de ensino, recursos didáticos, técnicas de comunicação inadequadas às características da turma ou de cada aluno, fazem parte igualmente de um vasto leque de causas que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influenciar negativamente os resultados».

4.4.2.6 Fatores associados à família

Uma vez que o tema da nossa investigação se centra nas relações existentes entre a escola e a família, bem como a sua influência no (in)sucesso escolar na disciplina de iniciação Musical, não poderíamos deixar de lado, possíveis motivos para o insucesso escolar do aluno, que poderão estar associadas à família.

A literatura identifica vários estilos parentais, que são utilizados pelos pais para com os seus filhos: o estilo autoritário, o estilo permissivo, o estilo negligente e o estilo persuasivo. Com o estilo autoritário,

⁵ <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm> consultado em 10 de novembro de 2016

«os filhos normalmente carecem de competências sociais com os pares: tendem a isolar-se, a não tomar iniciativas sociais, a ter falta de espontaneidade. Está igualmente associado a este estilo, a baixa autoestima. (Lopes et. al, 2011: 85)

Por sua vez, no estilo negligente,

«há pouco envolvimento parental, nomeadamente o abuso físico, a hostilização verbal, a negligência e indisponibilidade psicológica. Ocorrendo o distanciamento face aos filhos, o não-envolvimento emocional, o humor frequentemente depressivo e o desinteresse pelas crianças. A falta de afeto e o desinteresse pelos sentimentos dos outros tornam o individuo cada vez mais isolado e com uma sensação de desrespeito pelos outros e por si próprio. O padrão de 79 conduta é antissocial sendo sempre associado a um estilo educativo negligente, em que as crianças desde muito novas ficam entregues a si próprias e tendem, portanto, a rejeitar qualquer tipo de autoridade, de imposição ou normas. Assim estes sujeitos abandonam precocemente a escola, integrando-se por vezes em grupos de delinquentes e tendo no futuro as maiores dificuldades de integração social, vocacional e familiar. (Lopes et. al, 2011: 86)

O estilo educativo permissivo também não será o mais adequado para promover o sucesso escolar uma vez que, segundo Marujo *et al* (2002: 95), «os pais permissivos [...] dão liberdade a mais, sem impor regras, limites nem estruturas». Segundo estes autores «o estilo democrático tem demonstrado ser o estilo educativo mais eficaz – o do meio termo».

Por último, o estilo persuasivo,

«representa um padrão de funcionamento familiar no qual se exige às crianças que sejam responsivas face às exigências e pontos de vista parentais e inclui as seguintes características: expectativa de comportamento maduro da criança e estabelecimento claro de normas, imposição firme de regras e normas, com utilização de ordens e sanções sempre que necessário. Encorajamento da independência e individualidade das crianças, comunicação aberta entre pais e filhos e o reconhecimento dos direitos dos pais e das crianças. O padrão persuasivo-reciproco está associado à independência da criança, ao seu “protagonismo” intelectual e social, à sua responsabilidade social, ao controlo da agressividade, à autoconfiança e a uma autoestima elevada. Com este estilo, desenvolvem-se indivíduos autorregulados, assumindo as suas próprias responsabilidades pelos seus atos e que são capazes de, perante dilemas ou situações de conflito cognitivo ou emocional, ponderar as variáveis em apreço e tomar decisões atempadas e socialmente adequadas. (Lopes et. al, 2011: 91)

Segundo Oliveira citado por Martinho (2010: 17),

«são vários os estudos que apontam para uma relação causal entre o comportamento dos progenitores e a personalidade dos filhos: os filhos de pais mais tolerantes e democráticos destinam-se a ser mais criativos, livres, ativos e menos conformistas; já os filhos de pais mais exigentes e ameaçadores manifestam maior agressividade, 80 receio e desagrado; os filhos de pais demasiado protetores e inquietos possuem menos recursos psíquicos, mais instabilidade e inquietude.»

4.5 Metodologias no ensino da Música

4.5.1 *Jaques Dalcroze*

Metodologia que privilegia a relação entre os movimentos naturais do corpo, o ritmo musical, e a capacidade de imaginação e reflexão, podendo ser acessível a todos, desenvolvendo simultaneamente as faculdades auditivas e motoras, a sensibilidade, a criatividade e a expressão. A rutura com escola tradicional centrada no professor referida anteriormente estava assim consumada, ou seja, o aluno passa a ter um papel ativo na sua aprendizagem “[...] Nesse sentido, o foco no indivíduo é fundamental, porque é, a um só tempo, formulador e fruidor de construções estéticas, além de agente no desenvolvimento da própria personalidade”. (SILVA ,2008, p.10).

O papel do corpo na aprendizagem musical é apresentado por Lima e Ruger (2007: 99) salientado que «ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno a aprender conceitos teórico-musicais, eles intuíram a relação estreita existente entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas». Neste seguimento segundo Dalcroze, os elementos musicais poderiam ser realizados corporalmente: a altura, através da posição e direção dos gestos no espaço; a intensidade, através da dinâmica muscular; o timbre, caracterizado pela diversidade de formas corporais; a melodia, sendo a sucessão contínua de movimentos isolados; o contraponto, como a oposição de movimentos; o acorde, representado pelo gesto em grupo e a construção da forma, por meio da distribuição dos movimentos no tempo e no espaço. Como nos refere Sousa (2003: 97) «o Método de Dalcroze baseia-se no estudo coordenado de três elementos: o ritmo, a movimentação e a improvisação».

4.5.2 *Zoltán Kodály*

O método Kodály surge no intuito facilitador de proporcionar a vivência musical para todos que nunca tiveram um contato mais profundo com a música. O início da sua metodologia surgiu com uma pesquisa sobre a música folclórica húngara, juntamente com o compositor Béla Bartok, registando estes inúmeras músicas folclóricas originalmente cantadas por camponeses, que posteriormente iriam servir de material pedagógico. Como referimos a música tinha de ser para todos, por isso Kodaly, dedicou-se a tornar a música uma linguagem compreensível para todos, estudando uma forma

com que todos pudessem ter acesso à boa Música. Ideal de Música para todos já era defendido por Platão e Aristóteles na Grécia antiga como nos refere Sousa (2003: 82)

«(...) Platão nos seus diálogos, afirmava que a educação musical tinha uma importância fundamental para a alma como a educação física tinha para o corpo» (...) «Aristóteles defendia que a música deveria estar presente não só na educação escolástica como também em todas as circunstâncias da vida do indivíduo».

A voz é o instrumento primordial e a principal ferramenta do método, sendo a forma mais imediata de cada indivíduo se expressar, mesmo no acompanhamento harmônico o método utilizava o canto coral para a realização desse acompanhamento. A aprendizagem instrumental segundo este método seria posterior à perceção auditiva realizada pelo canto, segundo Kodaly seria necessário em primeiro lugar educar músicos e só posteriormente formar instrumentistas. No que concerne à aprendizagem do canto Kodaly propõe-nos o método monossolfa cujo o cerne deste refere-se à utilização de sinais manuais que representam os graus de uma escala, com isso os graus da escala estão diretamente relacionados com um determinado sinal, sendo estes muito uteis, para melhor perceção dos graus de uma escala, os intervalos de um grau para outro e também na ajuda de uma melhor afinação.

No que concerne ao processo de aprendizagem rítmica, Kodaly propõe como base, o ritmo da música folclórica, ou canções conhecidas pelos alunos de forma a que estes possam vivenciar o ritmo através de movimentos como: Andar, bater palmas, galopar, bater com os pés ou a utilização de instrumentos de pequena percussão, a aprendizagem das figuras rítmicas e respetivas durações seriam abordadas através da atribuição de sílabas a cada figura e respetiva duração.

O método de Kodaly dá primazia à educação do ouvido e à aquisição de uma voz bem-educada para o canto. Para este metodólogo isto devia anteceder a aprendizagem de qualquer instrumento. Defende ainda que, ao mesmo tempo que a criança aprende a ler palavras, deveria aprender a ler música (Subirats, 2007).

4.5.3 Edgard Willems

Neste método a música está relacionada com a natureza humana, o instinto/Ritmo; emocional/melodia; Intelecto/Harmonia, são comparações que procuram descrever a relação do homem com a música, sendo que a base do ensino da

música está na compreensão das relações referidas, o pedagogo encontrou assim uma relação entre a psicologia e a música através de uma relação das áreas psicológicas (vida fisiológica, vida afetiva e vida mental) com os elementos fundamentais da música (ritmo, melodia e harmonia). Na sua metodologia willems dá importância ao ouvido musical uma vez que como nos refere Sousa (2003: 99) para Willems “é o ouvido e não a técnica a base essencial da musicalidade”. Segundo o presente método pedagógico toda a criança pode ser preparada auditivamente, de modo a aprender a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música e a organizá-los com a experiência musical. Neste sentido a preparação da perceção auditiva é a atividade primordial só depois vem o ensino do instrumento.

A audição na perspetiva do presente pedagogo musical tem três parâmetros: a sensorial (fenômeno fisiológico), afetiva (relacionada com aspetos de sensibilidade) e mental (análise e compreensão dos sons percebidos). Willems indica dois modos de educar a sensibilidade auditiva «a discriminação dos sons sucessivos e a segunda a discriminação de sons simultâneos» (Sousa, 2003: 99), nos processos referidos o aluno percebe e distingue a altura dos sons e posteriormente será capaz de dissociar os diferentes sons de um acorde. O processo de educação auditiva é processado em três etapas: A educação sensorial auditiva está relacionada com a definição da qualidade do som nesta abordagem, o espaço intratonal é um dos parâmetros importantes na metodologia da educação do ouvido defendida por Willems salientando que “embora o intervalo mais pequeno que é tomado em consideração seja o semitom, o estudo do espaço intratonal é de extrema importância pois que dele se necessita para estudar a escala não temperada, os sons harmónicos e a sua resultante, bem como para compreender a música árabe, indiana, grega, moderna, exótica e jazz” (Sousa, 2003: 100). A educação da sensibilidade afetivo-auditiva, que está relacionada com aspetos emocionais e que nos reflete a capacidade de escutar e expressar emoções perante uma determinada melodia. A educação da inteligência auditiva é a terceira etapa na educação do ouvido, sendo que está relacionada com a apreensão e compreensão dos elementos da música.

A educação musical na presente metodologia é dividida em quatro fases: Iniciação musical (a partir dos três ou quatro anos) onde se pretende despertar o interesse do aluno, sua receptividade, adesão, união e participação ativa. Através de

jogos de movimento e de distinção de sons, são exemplos de formas da criança perceber ainda que inconscientemente os elementos musicais; Segundo grau de iniciação musical, distingue-se da primeira fase por se revelar numa abordagem mais consciente e da realização e introdução de grafismos nas atividades desenvolvidas; Terceiro grau – pré-solfejo e pré-instrumental, a introdução do nome das notas e outros códigos musicais começam a surgir nesta fase que se revela definitivamente mais consciente; Quarto grau: o solfejo, o programa de educação musical global é aplicado nesta fase, com leitura e escrita.

4.5.4 Edwin Gordon

A programática de aprendizagem musical segundo GORDON (2000b) é constituída por quatro áreas: Audição; Expressão; Leitura e Escrita. De acordo com a abordagem literária feita sobre o conceito de audição podemos referir que se trata de uma abordagem mais ampla do conceito de audição, ampla no sentido em que, como nos refere Gordon (2000b: 16) «a perceção auditiva tem lugar quando ouvimos realmente um som, no momento em que ele está a ser produzido, mas só audiamos realmente um som depois de o ter auditivamente percebido». Esta abordagem auditiva relaciona-se com a capacidade de ouvir e compreender musicalmente mesmo quando fisicamente não temos o som presente, por exemplo quando se lê uma partitura, ou quando se compõe música sem o auxílio de instrumento. Para uma melhor compreensão do conceito de audição, Gordon faz durante a sua abordagem um paralelo entre a linguagem e a música salientando que “embora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala.” (Gordon, 2000b: 18).

O mesmo autor também salienta a diferenciação entre audiar e imitar aludindo que «Imitar é aprender através dos ouvidos de outrem, audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos» (Gordon 2000b: 23). Para Gordon, saber ou não o que executar é um problema que se explica, como se viu, ao nível da forma como nos apropriamos da música.

Dar sentido ou significado ao que estamos a ouvir é, por conseguinte, audiar as alturas e durações que são essenciais à nossa compreensão musical. Ao nível tonal, trata-se de audiar as funções harmónicas da melodia. O autor explica o processo

comparando-o novamente com a linguagem. Assim como as letras são agrupadas para formar palavras e estas, por sua vez, frases, também na música, as alturas ou durações são agrupadas em padrões e estes, por seu turno, em frases. De tal modo que,

«quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audição, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade ou métrica adequada a uma peça de música». (Gordon, 2000b: 197).

Ao nível rítmico, as funções temporais e respetivo contexto métrico, isto é, a organização dos macrotempos⁶ e microtempos⁷. No primeiro caso a audição é determinante para o estabelecimento da tonalidade da música, enquanto que no segundo é determinante para o estabelecimento da métrica respetiva. Na aprendizagem da notação musical, podemos comparar a função das notas e figuras musicais, com o papel que as letras têm em relação à linguagem, já que letras isoladas não representam nomes nem objetos, da mesma forma que notas e figuras isoladas não fazem música,

«os nomes das letras e os nomes das durações são o alfabeto da música, mas ser capaz de recitar ou conhecer esses nomes, dentro e fora da pauta, não indica capacidade nem mesmo preparação para audiar quando se lê a notação musical» (Gordon 2000b: 55).

Relativamente à **eurritmia** processo de aprendizagem relacionado com o método de Dalcroze, e à utilização de atividades **mnemónicas**, Gordon refere-nos que “ambos os sistemas são dignos de nota, porque se distanciam da crença tradicional de que é necessário memorizar os nomes das durações como preparação para ler e escrever notação musical, no entanto o mesmo autor salienta que “nenhum deles propicia a audição ou se adequa a padrões rítmicos complexos como, por exemplo, aqueles que incluem durações muito curtas, e nenhum deles prevê métricas não usuais”. Gordon (2000b: 105). Relativamente ao método Kodaly no que diz respeito à utilização de sílabas Gordon (2000b: 110), refere que este “embora pouca atenção tenha sido prestada à função de tempo (...) o que é mais preocupante é que as sílabas favorecem a métrica usual binária, e apenas nos padrões básicos, nessa mesma

⁶ Macrotempos: “Tempos fundamentais de uma padrão rítmico” (GORDON 2000b: 478), por exemplo no compasso 2/4 as semínimas são o macrotempo.

⁷ Microtempos: “Divisões iguais de um macrotempo”. (GORDON 2000b: 481)

métrica". O uso de sílabas métricas no método de Gordon não é totalmente descartado, no entanto deverão basear-se em funções de tempo e não nos nomes das durações das figuras. Na aprendizagem no conteúdo rítmico o movimento do corpo não necessariamente ligado à dança, tem neste método muita importância.

"-O meu filho não tem jeito para a Música"! Esta é uma observação que nos deparamos diariamente por parte de um encarregado de educação. No que concerne a este assunto Gordon fala-nos da Aptidão Musical referindo que esta é igual para todos assim que nascemos, mas que certamente se vai moldando com influência do meio que nos rodeia. A aptidão musical tem uma fase de desenvolvimento que começa a estabilizar aos nove anos de idade (Gordon, 2000b).

4.6 Metodologias: Musicalização



Figura 3 Metodologias: Musicalização

Capítulo 2: O ensino Especializado de Música

1 Perspetiva histórica

José Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, dois importantíssimos músicos na História da Música em Portugal, protagonizaram uma importante mudança no atual ensino da Música que se praticava no nosso país. Estávamos no ano de **1919** e, no Conservatório de Lisboa, surge uma das mais importantes reformas desta área educativa pelas mãos dos músicos referidos. Esta reforma foi inspirada na experiência de Viana da Mota na Alemanha e Suíça, países onde tinha estudado e ensinado. Nesta reforma foi evidente a preocupação dos pedagogos referidos em não centrar a formação do músico na área musical, mas completar esta formação com um maior número de disciplinas de música e também com disciplinas de formação geral. O ingresso no Conservatório estava condicionado à conclusão do ensino básico, a então designada 4ª Classe (Coutinho, 2011).

O Decreto nº 18881/**1930**, de 25 de setembro preconizou um retrocesso na reforma implementada anteriormente uma vez que, devido a cortes ao nível do financiamento, a oferta existente fica limitada a cinco áreas: Violino; Violoncelo; Piano; Canto e Composição, sendo que o ideal de Viana da Mota em alargar a formação do Música com outras disciplinas de formação geral também sofre alteração sendo suprimidas as disciplinas de Francês, História e Geografia. No que concerne às disciplinas de música, estas também foram reduzidas, deixando de pertencer ao currículo as disciplinas de Leitura de Partitura e Regência de Orquestra (Coutinho, 2011).

Com o passar dos anos algumas foram as mudanças introduzidas e, em 1971, de acordo com o Decreto-Lei nº310/83 de 1 de julho de 1983 «o ensino do Conservatório Nacional foi colocado em regime de experiência (...) tentou-se por um lado a integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível e por outro, a integração na mesma instituição do ensino das várias artes». No mesmo decreto constatou-se que,

«apesar de existirem resultados positivos com o preconizado em **1971** conclui-se que diversos fatores condicionaram e diminuíram o alcance dos objetivos traçados, nomeadamente a insuficiência de instalações e as dificuldades de gestão conjunta de uma instituição com estruturas administrativas e pedagogicamente inadequadas».

No ano de **1983**, mais uma reforma eclodiu, de acordo com o decreto referido anteriormente a distribuição do ensino vocacional passou a ser feito nos três níveis: Básico, Secundário e Superior. Esta foi uma das mudanças introduzidas, mas, também neste ano emergiu a necessidade de criar um plano de estudos específico que articulasse as disciplinas da formação geral com a formação vocacional «julga-se necessário encontrar para tais alunos com uma opção vocacional artística um plano de estudos que integre a componente de formação específica com a componente de formação geral»⁸.

Foram também criadas a Escola de Música de Lisboa (Escola de Música do Conservatório Nacional), a Escola de Música do Conservatório do Porto e as Escolas Superiores de Música (Coutinho 2011).

Em **1985** com o Despacho nº76/SEAM/1985, surge o plano de estudos dos cursos básicos e complementar de Música que funciona em regime supletivo, este regime de estudos, segundo o referido despacho, destinava-se a alunos que frequentavam os cursos de música em simultâneo com outros estudos, ou trabalhos profissionais, dando-lhes a possibilidade de frequência em horário pós-laboral. Neste despacho o plano de estudos define as disciplinas e a respetiva carga horária para os curso básico, verificando-se a existência de disciplinas como Formação Musical, Instrumento e Coro. No que respeita ao Curso Complementar, este abrangia dois grupos de disciplinas distribuídas pela Formação específica e a Formação Vocacional. Na primeira, eram lecionadas disciplinas gerais como, Formação Musical, História da Música... e, na segunda, o estudante optava por uma disciplina vocacional que poderia ser Instrumento, Canto ou Formação Musical. Depois de várias tentativas para implementar uma reforma que estruturasse o Ensino Vocacional de Música, em **1990** surge o Decreto-Lei nº344/1990 que vem estabelecer as bases gerais da organização da educação artística e fazer uma definição deste tipo de ensino. Neste decreto pode ler-se que,

«a educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação, (...) a problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, (...) a natureza muito especializada deste domínio, (...) são fatores que explicam este estado de coisas».

⁸ In. Decreto-Lei nº310/83 de 1 de Julho de 1983

O diploma define dois tipos de educação artística: a genérica e a vocacional. Enquanto que a primeira se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos e é considerada parte integrante e indispensável da educação geral, a segunda consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica. Decorrente da aplicação do decreto anterior, várias são as portarias e despachos que surgiram, de forma a harmonizar os planos de estudo nas escolas públicas e no ensino particular e cooperativo. No entanto, centramo-nos na legislação atual e, para isso, as portarias nº225/2012 de 30 de junho de 2012 e a portaria nº243-B/2012 serão objeto de reflexão no ponto seguinte.

2 Atualidade

Consecutivas alterações ocorreram nos últimos anos através da aplicação da legislação referente ao Ensino Artístico Especializado: alterações quanto aos regimes de frequência (Articulado, Integrado e Supletivo); a divisão de um ensino de Música genérico e Vocacional; a consecutiva atualização de planos de estudos.

No ano de 2012 surge o decreto-Lei nº139/2012 de 30 de julho, com este decreto pretendeu-se uniformizar os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos em todos os estabelecimentos de ensino. Decorrente da aplicação deste surgiram as duas portarias referidas anteriormente, e que são as aplicadas nas escolas públicas e privadas.

Quanto, ao ensino básico este está regulamentado pela Portaria nº225/2012 de 30 de julho de 2012, com este decreto estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos.

A autonomia das escolas é a novidade no que diz respeito à organização do currículo tendo assim as escolas uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, sendo apenas obrigadas a lecionar o limite mínimo de um total de carga. O Ministério da Educação define os programas e as metas curriculares da Formação Vocacional e é dada a possibilidade às escolas de criar uma disciplina de oferta complementar de acordo com o seu Projeto Educativo, a fim de dar ênfase e atingir objetivos definidos neste documento. No entanto, a criação desta disciplina carece de

parecer favorável da Direção Geral de Educação. No que se refere à organização dos tempos letivos o Diploma estabelece uma carga horária para a Iniciação no 1º ciclo de 135 minutos semanais, tendo a disciplina de Instrumento uma «duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente, ou em grupos que não excedam os quatro alunos»⁹. No que respeita ao segundo e terceiro ciclo relativamente a esta disciplina (instrumento) pode ler-se que esta,

«pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles»¹⁰.

A Portaria define ainda os regimes de matrícula (Articulado e Supletivo) e as restrições de matrícula, nomeadamente no que diz respeito ao desfasamento entre o ensino genérico e o vocacional, sendo apresentados os casos em que os alunos não podem realizar matrícula nestes regimes de ensino.

O Ensino Secundário está regulamentado pela Portaria nº243-B/2012 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas,

«Com o objetivo de contribuir, simultaneamente, para uma maior simplificação e uma menor dispersão legislativa, a presente portaria estabelece, ainda, condições gerais relativas à frequência dos cursos artísticos especializados, de nível secundário de educação, nas áreas da Dança e da Música, nomeadamente as que concernem à transição dos alunos para os novos planos de estudos, salvaguardando a coerência do percurso formativo daqueles, bem como normas relativas à constituição de turmas, gestão do currículo, admissão, matrícula, avaliação e certificação destes cursos» (Portaria nº243-B/2012).

⁹ Portaria nº225/2012 de 30 de julho, art.3º, nº3.

¹⁰ Portaria nº225/2012 de 30 de julho, art.9º, nº7, alínea b).

III. IMPLEMENTAÇÃO DA AÇÃO-INVESTIGAÇÃO NA P.E.S

1 Nota Introdutória

Nesta terceira parte são vários os temas a desenvolver. Assim neste momento passamos a realizar uma descrição das atividades desenvolvidas e respetivo cronograma, a metodologia utilizada, a apresentação da população em estudo, a técnica de recolha de dados, seguindo-se o modelo de análise. O último ponto desta parte destina-se à análise e reflexão crítica dos resultados.

2 Descrição das atividades

Ao longo do ano letivo, foram implementadas atividades que procuraram contribuir para um maior envolvimento dos Encarregados de Educação em todo o processo educativo, de forma a preconizar um maior sucesso educativo dos alunos de Iniciação Musical. Após uma reflexão sobre a temática em estudo, através da revisão da literatura, realizamos duas palestras com os Encarregados de Educação cujos educandos frequentavam a Iniciação Musical, (os conteúdos abordados podem ser consultados nos anexos 3).

A par das palestras os Encarregados de Educação também foram convidados a participar em duas aulas de Iniciação Musical em que o objetivo central visava a consciencialização para a necessidade da sua envolvimento em todo o processo educativo, bem como a forma como esta poderia ser realizada.

Por último, os Encarregados de Educação foram convidados a ter uma participação ativa na realização de uma audição. Esta participação teve dois momentos: a organização e envolvimento artística juntamente com os seus educandos.

3 Cronograma

Tabela 5 Cronograma

Calendarização	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	s
Fases	u	o	e	a	e	a	b	a	u	u	e
t	v	z	n	v	r	r	i	n	l	t	
Revisão bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x			
Elaboração dos instrumentos de recolha de dados			x								
Aplicação do inquérito por questionário (Q1)				x							
Palestra I				x							
Palestra II					x						
Aula I					x						
Aula II						x					
Audição								x			
Aplicação do inquérito por questionário (Q2)								x			
Tratamento dos dados						x		x			
Análise dos dados									x		
Redação do relatório										x	
Entrega do relatório											x

4 Metodologias

É necessário, em qualquer estudo, garantir a validade e a credibilidade científica dos resultados que se irão obter. Para o garantir, torna-se indispensável apresentar, previamente, os procedimentos que se pretendem desenvolver durante as várias etapas, de modo a atingir os objetivos propostos.

Segundo Fortin (1999: 45),

«a fase metodológica de uma investigação situa-se na dependência de diversos fatores, tais como, os objetivos de estudo e o nível de conhecimentos que o investigador possui sobre o tema principal, a possibilidade de obter medidas apropriadas face às definições conceptuais elaboradas e a validade do instrumento de colheita de dados selecionado».

Neste ponto, descreve-se o modo como se pretende desenvolver a investigação e os processos a utilizar, tendo em conta as dimensões do nosso estudo.

4.1 População

Segundo Hunler e Polit (1995: 75), “população” é definida como «toda a agregação de casos ou de sujeitos que atendem a um conjunto eleito de critérios de elegibilidade para a inclusão no estudo».

A presente investigação-ação será realizado na Academia d'Artes de Cinfães, sendo a nossa população os Encarregados de Educação dos alunos de Iniciação Musical.

Tabela 6 População

Alunos de iniciação musical (Total de alunos dos 4 anos)	50
---	----

4.2 Técnica de recolha de dados

Neste ponto, será apresentada a forma como os dados vão ser recolhidos no terreno para, posteriormente, serem analisados.

No nosso estudo optamos pela utilização do inquérito por questionário. Segundo Bell (1997: 25), o inquérito tem como objetivo «obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações». Sousa (2005: 152) refere que «a metodologia de inquérito consiste em formular uma série de perguntas

diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos a entrevista, o questionário ou testes».

No presente estudo, optamos pelo questionário como instrumento para a recolha de dados. Segundo Sousa (2005: 204), pode ser considerado como «uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais etc.». O mesmo autor refere ainda que, «aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos tendo em vista uma generalização, ou melhor suscitar um conjunto de respostas individuais, em interpreta-las e generaliza-las».

4.3 Modelo de análise

4.3.1 Hipóteses

A formulação de hipóteses é uma pré-teoria de resposta à problemática do investigador, à sua questão de partida. É uma tentativa de verificar a validade de resposta existente para um problema, que deverá ser testada para verificar a sua validade.

Segundo Gil (1995: 35), uma hipótese “consiste em oferecer uma solução possível, através de uma preposição, ou seja, de uma expressão verbal suscetível de ser declarada verdadeira ou falsa”.

Para Quivy e Campenhoudt (1992: 137), “uma hipótese é uma preposição que prevê uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos. Uma hipótese é portanto, uma preposição provisória, pressuposição que deve ser verificada”.

Relativamente à importância da elaboração de uma hipótese, Marconi e Lakatos (1999: 30), apresentam-nos a sua perspetiva afirmando que «correta ou errada, de acordo ou contrária ao senso comum, a hipótese sempre conduz a uma verificação empírica». Em termos funcionais, a hipótese serve para «propor explicações para certos factos e ao mesmo tempo orientar a busca de outras informações» (Marconi e Lakatos 2005: 163).

Para a nossa investigação foram construídas as seguintes hipóteses:

- ✓ Hipótese 1: O envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo é influenciado pela idade dos mesmos;
- ✓ Hipótese 2: O envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo é influenciado pelo agregado familiar dos mesmos;
- ✓ Hipótese 3: O envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo é influenciado pelas habilitações académicas dos mesmos;
- ✓ Hipótese 4: O envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo, variou entre o 1º e o 2º momento avaliativo.

4.3.2 Definição de Variáveis

Ao identificar-se o problema e as hipóteses, deve-se também identificar as variáveis dependentes e independentes. Para Marconi e Lakatos (1999: 31), estas «devem ser definidas com clareza e objetividade e de forma operacional». Richardson (1989: 62), refere, ainda, que «as variáveis apresentam duas características fundamentais: a) são aspetos observáveis de um fenómeno; b) devem apresentar variações ou diferenças em relação ao mesmo ou a outros fenómenos».

No presente estudo são considerados dois tipos de variáveis: a variável dependente e as variáveis independentes.

4.3.2.1 Variável Dependente

A variável dependente segundo Marconi e Lakatos (2005; p.140), «consiste naqueles valores (fenómenos, fatores) a serem explicados ou descobertos em virtude de serem influenciados, determinados ou afetados pela variável independente».

Neste estudo, a variável dependente: *o envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo*.

4.3.2.2 Variáveis Independentes

A variável independente, segundo Marconi e Lakatos (2005: 140), é «aquela que influencia, determina ou afeta outra variável.»

As variáveis independentes são as características do meio físico ou social que, após intervenção do investigador ou manipulação, tem a capacidade de tomar determinados valores, para que possamos avaliar o seu impacto nos comportamentos.

Como variáveis independentes no nosso estudo temos:

- Idade;
- Sexo;
- Tipo e estrutura familiar:
 - Número de filhos
 - Agregado familiar
 - Estado civil;
- Relação de parentesco para com o educando;
- Habilitações Literárias;
- Situação perante o trabalho;
- Profissão.

4.3.3 Operacionalização das variáveis

4.3.3.1 Operacionalização da Variável Dependente (Questionário 1)

Para tornar operacional esta variável, elaboramos índices, a partir da média resultante de vários indicadores, e que passamos a referir:

Índice A - A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo:

Este índice é composto pelos seguintes indicadores:

- 10.1 Verificação do estudo e da realização dos trabalhos de casa do educando;
- 10.2. Verifica se o educando leva o material para a Academia;
- 10.3 Apoio na realização dos trabalhos de casa;
- 10.4 Conversas sobre a Academia;
- 10.5 Incentivo ao educando quando este tem dificuldades na Academia;
- 10.6 Questionamento relativo às notas obtidas nos testes;
- 10.7 Conhecimento do seu horário;
- 10.8 Insatisfação pelos resultados negativos.

Índice B – Nível de conhecimento do Encarregado de Educação relativamente ao percurso escolar do seu educando.

O índice B é composto pelos seguintes indicadores

- 11.1 O educando tem tido dificuldades à disciplina de Iniciação Musical;

11.2 O educando tem tido dificuldades a todas as disciplinas;

11.3 O educando gosta de ir às aulas de Iniciação Musical;

11.4 O educando tem tido boas notas.

Índice C - Grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e ao relacionamento com esta.

O presente índice é composto pelos seguintes indicadores:

12.1 Satisfação relativa ao funcionamento da escola;

12.2 Grau de satisfação relativamente ao horário de atendimento individual do professor de Iniciação Musical;

12.3 Satisfação relativa ao fornecimento de informações sobre o educando e resolução de problemas relacionadas com o mesmo;

12.4 Satisfação relativa ao horário das reuniões;

12.5 Satisfação e importância da colaboração da academia na resolução de problemas com o educando.

Índice D – Participação e modo de comunicação do Encarregado de Educação com a Academia:

Para uma melhor análise deste índice elaboramos as seguintes variáveis:

Variável A - Participação dos encarregados de educação:

13.1 Presença em Concertos da escola em que o meu educando participa;

13.2 Participação em reuniões para as quais sou convocado;

13.3 Iniciativa para falar com os professores do meu educando;

13.4 Participação em reuniões individuais;

13.5 Relacionamento com outros professores do meu educando;

13.6 Presença em audições ou concertos mesmo quando o educando não participa;

13.7 Divulgação das atividades da Academia;

13.8 Promoção de encontros com Encarregados de Educação.

Variável B – Motivos da não participação dos Encarregados de Educação:

- 13.b.1 A não participação é devido à indisponibilidade dos encarregados de educação;
- 13.b.2 Impossibilidade de participar em reuniões devido ao seu horário;
- 13.b.3 O professor de Iniciação Musical não está disponível à hora em que o Encarregado de Educação propõe;
- 13.b.4 Indisponibilidade de horário para assistir a audições e concertos;
- 13.b.5 Modo como o Encarregado de Educação é recebido na escola;
- 13.b.6 Percecionar se os Encarregados de Educação pensam que a escola deve ser capaz de resolver sozinha os problemas do seu educando;

Variável C - Meios de comunicação:

- 13.c.1 A comunicação com a escola é feita pelo telefone;
- 13.c.2 O educando é o meio de comunicação com a escola;
- 13.c.3 O envio de carta é o meio de comunicação com a escola;
- 13.c.4 As mensagens por e-mail são o meio para comunicar com os professores do educando.

Índice E - Realização de atividades extraescolares com o educando:

- 14.1 Assistir a concertos de Música Clássica;
- 14.2 Promover a audição de Música clássica no dia-a-dia;
- 14.3 Dialogar com o educando sobre géneros musicais;
- 14.4 Cantar canções com o educando.

Índice F - Nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia:

- 15.1 Conhecimento do Regulamento Interno;
- 15.2 Conhecimento do Projeto Educativo;
- 15.3 Conhecimento dos Critérios de Avaliação em Iniciação Musical;
- 15.4 Conhecimento da Planificação Anual da disciplina de Iniciação Musical.

4.3.3.2 Operacionalização da Variável Dependente (Questionário 2)

No “questionário 1” os índices associados à satisfação relativamente ao funcionamento e participação do encarregado de educação em reuniões e a satisfação dos inquiridos relativamente ao horário e funcionamento destas, foram analisados por indicadores que, no “questionário 2” não foram aplicados pois, procuramos nesta fase perceber a influência que a palestra, audições e aulas assistidas provocaram no Encarregado de Educação na sua envolvimento direta com o educando.

Deste modo, elaboramos índices cujo a sua operacionalização será feita através vários indicadores que passamos a referir:

Índice A - A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo:

Este índice é composto pelos seguintes indicadores:

- 1.1 Verificação do estudo e da realização dos trabalhos de casa do educando;
- 1.2. Verificação se o seu educando leva o material para a Academia;
- 1.3 Apoio na realização dos trabalhos de casa;
- 1.4 Conversas sobre a escola;
- 1.5 Incentivo ao educando quando este tem dificuldades na Academia;

Índice B – Participação do Encarregado de Educação com a Academia:

- 2.1 Presença em Concertos da escola em que o meu educando participa;
- 2.2 Tomo a iniciativa de falar com os professores do meu educando, sempre que acho necessário;
- 2.3 Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa;
- 2.4 Promoção de encontros com encarregados de educação.

Índice C - Realização de atividades extra escolares com o educando :

- 3.1 Assistir a concertos de Música Clássica;
- 3.2 Promover a audição de Música clássica no dia-a-dia;
- 3.3 Dialogar com o educando sobre géneros musicais;
- 3.4 Cantar canções com o educando.

Índice D - Nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia:

- 4.1 Conhecimento do regulamento Interno;
- 4.2 Conhecimento do Projeto Educativo;
- 4.3 Conhecimento dos Critérios de avaliação em Iniciação Musical;
- 4.4 Tenho conhecimento da planificação anual de iniciação musical

4.3.3.3 Operacionalização das Variáveis Independentes

❖ Idade

Neste estudo, a idade assume-se como uma variável quantitativa discreta.

❖ Género

A variável acima referida tem um carácter qualitativo.

❖ Tipo e estrutura familiar

A variável “tipo e estrutura familiar” será avaliada de acordo com a operacionalização das seguintes variáveis:

➤ Estado Civil

O “estado civil” é uma variável qualitativa nominal, que assume várias categorias sem qualquer ordem.

➤ Número de Filhos

O número de filhos é uma variável quantitativa discreta

➤ Agregado Familiar

A descrição do agregado familiar assume-se como uma variável qualitativa tendo em conta seguinte classificação: família nuclear; família alargada; família monoparental e família reconstruída¹¹.

❖ Responsável de parentesco do aluno

A variável responsável de parentesco com o aluno é de carácter qualitativo. Esta variável assume-se como pertinente no nosso estudo uma vez que procura aferir o tipo/ estrutura familiar.

¹¹ Ver definição de cada tipo e estrutura familiar: Parte II, capítulo I (4.4.1.3)

❖ **Habilitações Literárias**

A variável habilitações literárias é do género qualitativo ordinal, já que exprime uma ordem, ou seja, uma classificação.

❖ **Situação perante o trabalho**

A situação perante o trabalho é uma variável qualitativa que pretende apurar a situação do sujeito perante o mercado de trabalho.

❖ **Profissão**

Esta variável é do tipo qualitativa ordinal, sendo que as profissões dos inquiridos foram agrupadas de acordo com a classificação nacional das profissões, e que passamos a descrever:

- 1 – Quadros superiores da administração pública e dirigentes;
- 2 – Especialistas das profissões intelectuais e científicas;
- 3 – Técnicos e profissionais de nível intermédio;
- 4 – Pessoal administrativo e similares;
- 5 – Pessoal dos serviços e vendedores;
- 6 – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca;
- 7 – Operários artífices e trabalhadores similares;
- 8 – Operadores de instalações das máquinas e trabalhadores da montagem;
- 9 – Trabalhadores não qualificados.

5 Análise e reflexão crítica dos resultados

5.1 Análise descritiva dos dados

De acordo com Pestana e Gageiro (2003: 41), «a estatística descritiva centra-se no estudo de características não uniformes das unidades observadas, como por exemplo de pessoas, cidades, famílias, etc».

A estatística descritiva utiliza-se para descrever os dados através de indicadores chamados estatísticas, como é o caso da média, moda e desvio padrão.

Relativamente à estatística descritiva, os dados foram analisados e apresentados em tabelas, calculando os seguintes parâmetros:

Frequências:

absolutas (n);

relativas (%).

Medidas de tendência central:¹²

Média (\bar{X})

Moda (Mo)

Desvio Padrão

Coeficiente de Variação

Teste Qui-quadrado: «Recorre-se a este teste sempre que precisamos analisar a associação entre uma variável nominal e outra variável nominal ou ordinal»¹³.

5.1.1 Análise dos dados respeitantes aos Encarregados de Educação

Esta é a fase em que, após a recolha dos dados, será feita a caracterização da amostra descrita anteriormente relativamente a algumas variáveis importantes, tais como: sexo, idade, habilitações literárias, número de filhos, estado civil, situação perante o trabalho, profissão, agregado familiar, relação de parentesco com o aluno e responsável pelo apoio escolar do educando.

Concluída a recolha de dados e feito o tratamento dos mesmos faremos a sua apresentação em tabelas ou gráficos procedendo de seguida à análise e interpretação dos mesmos.

5.1.1.2 Características sociodemográficas

- Género

Relativamente ao “Género” dos inquiridos, de acordo com o gráfico 1, dos cinquenta inquiridos, 37 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino. Desta forma, temos como moda, o sexo feminino.

¹² A avaliação destas limitaram-se a algumas variáveis.

¹³ <http://www.dicas-spss.com/?p=375> página consultada em 20 de fevereiro de 2017

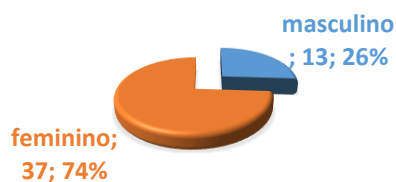


Gráfico 1 Distribuição dos inquiridos segundo o género

- Idade

De acordo com a tabela sete e o gráfico dois, o valor da média aritmética dos inquiridos que responderam ao questionário é de 31,2 anos, com uma dispersão de valores de 43,2%. O inquirido mais novo apresenta 26 anos e o mais velho 38 anos de idade.

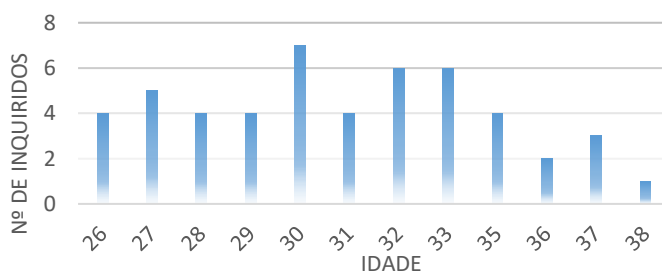


Gráfico 2 Distribuição dos inquiridos segundo a idade

Tabela 7 Estatística dos inquiridos segundo a idade

Média	31,2
Moda	30
Desvio Padrão	13,33
Coef. de Variação	42,8%
Idade mínima	26
Idade máxima	38

- Tipo e estrutura familiar

- Número de filhos

Quanto ao número de filhos dos inquiridos nesta amostra, pode-se constatar que, de acordo com o gráfico três, dos cinquenta inquiridos, 35 têm dois filhos, 7

inquiridos têm um filho, 5 responderam ter cinco filhos, e por último 3 dos inquiridos têm quatro ou mais filhos.

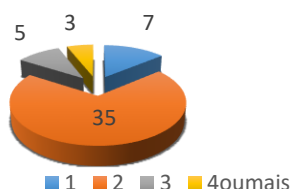


Gráfico 3 Distribuição dos inquiridos segundo o número de filhos

○ Agregado familiar

O gráfico seguinte representa o agregado familiar dos inquiridos. Podemos verificar que, a maioria, referiu que a constituição do seu agregado familiar se insere numa família nuclear (clássica). No entanto, é de salientar a existência de dezoito famílias alargadas, e nove famílias monoparentais.

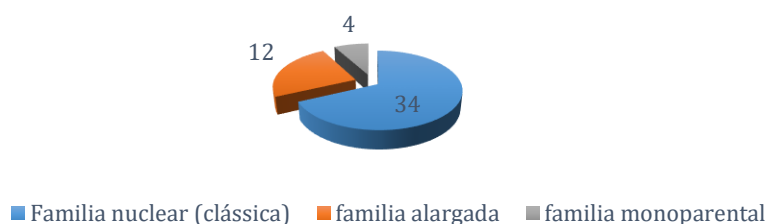


Gráfico 4 Distribuição dos inquiridos segundo o seu agregado familiar

○ Estado Civil

Observando o gráfico cinco, podemos concluir que no total da amostra, 41 inquiridos responderam que são casados, seguindo-se divorciados e união de facto com quatro inquiridos cada e por último um inquirido respondeu que o seu estado civil era viúvo.

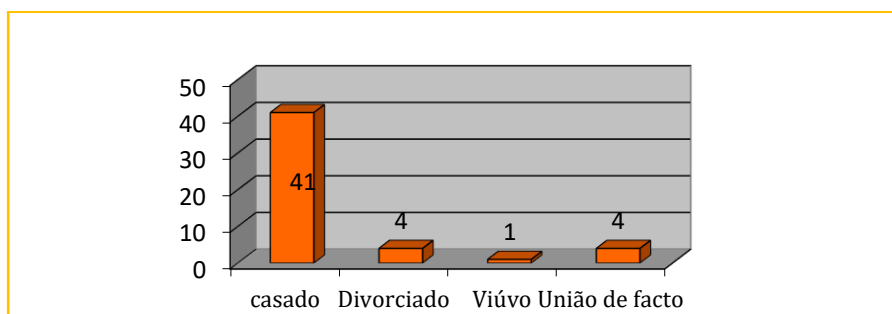


Gráfico 5 Distribuição dos inquiridos segundo o seu estado civil

○ Relação de parentesco com o aluno

Relativamente a este ponto, num total de 50 inquiridos obtivemos 47 respostas. Podemos afirmar que de acordo com o gráfico seis, a maioria dos inquiridos são mães dos alunos, enquanto que dez são pais.



Gráfico 6 Distribuição dos inquiridos segundo a sua relação de parentesco com o aluno

○ Responsável pelo apoio escolar do aluno

De acordo com o gráfico sete, podemos verificar que a maioria dos inquiridos refere que a mãe do educando é a responsável pelo apoio escolar, enquanto que seis inquiridos referem ser o pai a ter estas funções.

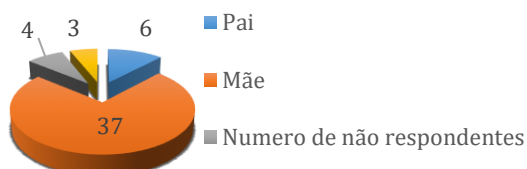


Gráfico 7 Responsável pelo apoio escolar do aluno

- **Habilitações Literárias**

Quanto às habilitações literárias, representadas no gráfico oito, verificamos que predominam os inquiridos com o ensino secundário 29 inquiridos, seguindo-se os inquiridos com Licenciatura, num total de 12, com Mestrado 7 e, finalmente, o segundo e terceiro ciclo com um inquirido cada.

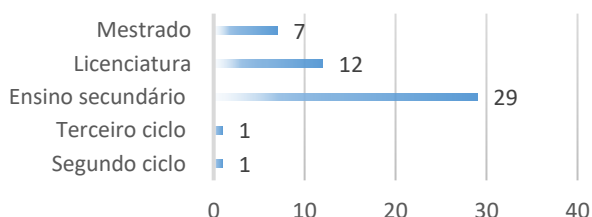


Gráfico 8 Distribuição dos inquiridos segundo as habilitações literárias

- **Situação perante o trabalho**

De acordo com o gráfico nove, podemos constatar que a maioria dos inquiridos exerce uma profissão (37); dos restantes, seis ocupam-se exclusivamente das tarefas domésticas e cinco ocupam-se exclusivamente das tarefas domésticas e cinco estão desempregados. Quanto a reformados, estudantes ou trabalhadores estudantes, temos um inquirido cada.

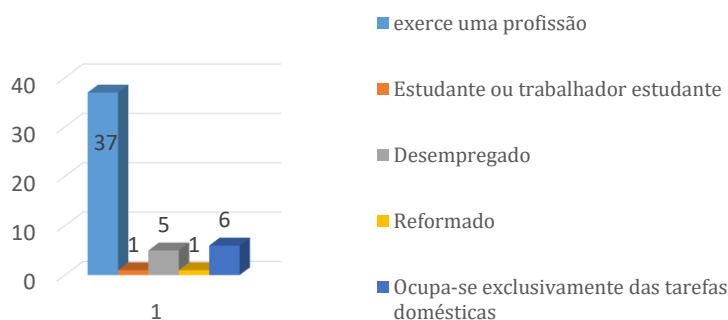


Gráfico 9 Distribuição dos inquiridos segundo a sua situação perante o trabalho

- **Profissão**

Quanto à profissão dos inquiridos, representadas no gráfico dez, verificamos que predominam os inquiridos com a profissão de operários artífices e trabalhadores similares (vinte e cinco); seguem-se os trabalhadores não qualificados (sete) e pessoal administrativo e similares (seis).

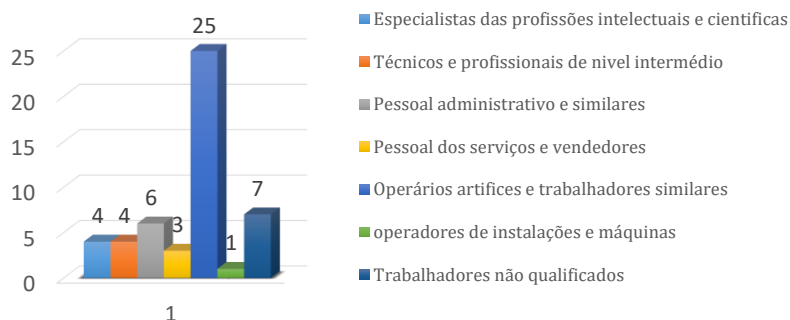


Gráfico 10 Distribuição dos inquiridos segundo a profissão

A análise à primeira parte do questionário (Parte I) dos Encarregados de Educação permitiu caracterizar a amostra sobre diferentes aspetos. Assim, relativamente à relação de parentesco com o aluno, concluímos que a maioria é mãe do educando, facto que também se verifica quando falamos da responsabilidade pelo apoio escolar do mesmo.

A faixa etária compreende um intervalo entre os 26 e os 38 anos com uma média de 31,2 anos de idade, sendo a maioria dos inquiridos do sexo feminino, e o seu estado civil casado.

A maioria da população inquirida tem dois filhos.

No que diz respeito às habilitações literárias, conclui-se que predominam os inquiridos com o ensino secundário.

Relativamente à situação profissional a maioria dos inquiridos (74%) refere exercer uma profissão sendo que 50% destes são operários artífices e trabalhadores similares, resultados que nos indicam uma escolaridade relativamente baixa e profissões tendencialmente desqualificadas.

Por ultimo, procuramos saber a constituição do agregado familiar e percebemos que apesar de a maioria dos inquiridos pertencerem a uma família do tipo nuclear, existem doze famílias alargadas e quatro famílias monoparentais.

5.2 Análise relativa à variável dependente

A segunda parte do questionário visa a avaliação das relações dos Encarregados de educação com a Academia. Esta avaliação será feita de acordo com a grelha de

avaliação em que, cada afirmação apresenta cinco opções de resposta cotadas numa escala de um a cinco.

Relativamente à apresentação dos resultados, optamos por apresentar a média das respostas dos inquiridos relativamente a cada indicador.

De seguida passamos, a apresentar os resultados obtidos relativamente aos questionários aplicados (Q1 e Q2), tendo em conta os indicadores realizados para cada índice.¹⁴

A. Análise relativa ao Questionário 1.

Índice A - Relação do encarregado de Educação com o seu Educando durante este ano letivo.

As opções de resposta relativamente a este índice, foram cotadas numa escala em que **um** corresponde à resposta “sempre” e **cinco** corresponde à resposta “nunca”.

Relativamente a este índice, a média obtida em cada indicador foi muito próxima de “**um**” ou seja, a maioria dos inquiridos tem uma boa relação com o educando. No entanto, é de salientar a média bastante elevada relativamente à ajuda dos Encarregados de Educação, no que respeita à realização dos trabalhos de casa (3,22) e também no que concerne à verificação do material necessário para a Academia (2,7).

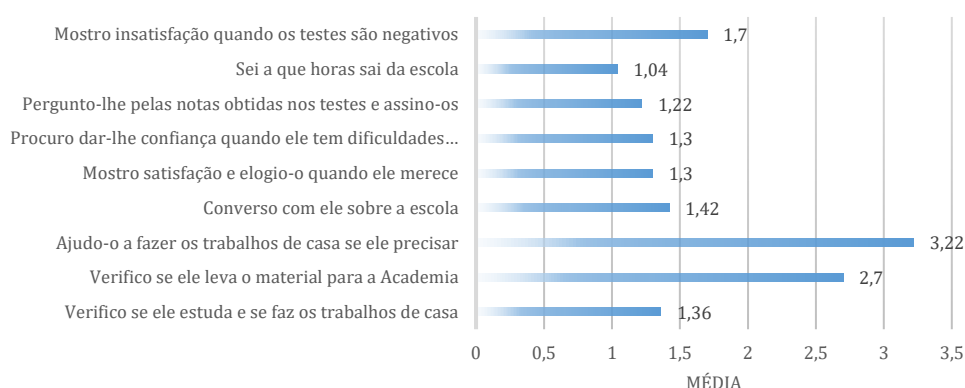


Gráfico 11 Médias: Distribuição dos inquiridos segundo a sua relação com o educando durante este ano letivo

¹⁴ Ver 1.2.2.1

Índice B - Nível de conhecimento e perceção do Encarregado de Educação relativamente ao percurso do seu educando na Academia, durante o presente ano letivo.

As opções de resposta para cada indicador, foram cotadas numa escala em que **um** corresponde a “discordo totalmente” e **cinco** corresponde a “concordo totalmente”. De acordo com os resultados e após a análise do gráfico 12, podemos destacar o resultado relativo ao indicador “Gosta de ir à aula de iniciação Musical,” sendo que a média situa-se entre 1,5 e 2.

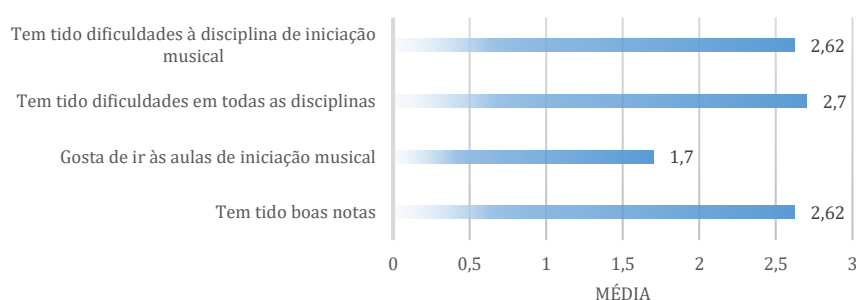


Gráfico 12 Médias: Nível de conhecimento dos Encarregados de Educação, relativamente ao percurso do educando na Academia durante este ano letivo

Índice C - Grau de satisfação relativamente ao funcionamento da escola e ao relacionamento com esta.

As opções de resposta para este indicador foram cotadas numa escala em que **um** corresponde a “muito satisfeito” e **cinco** corresponde a “nada satisfeito”.

De acordo com o gráfico 13, podemos verificar que a maioria dos inquiridos referiram estar “bastante satisfeito” ou “satisfeito” com as questões colocadas, uma vez que a média obtida está compreendida entre os valores **dois** “Bastante satisfeito” e **três** “Satisfeito”. De salientar o resultado relativo ao horário de atendimento individual dos professores, com uma média de 3,8, ou seja, “Pouco Satisfeito”.

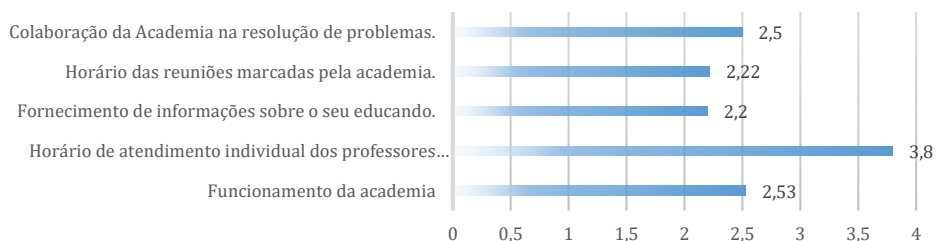


Gráfico 13 Médias: Grau de satisfação relativamente ao funcionamento da Academia

Índice D - Frequência e modo de comunicação do Encarregado de Educação com a escola

- Média da participação dos encarregados de educação na escola

O gráfico 14 apresenta a participação dos Encarregados de Educação na comunidade escolar. Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. Em média, a presença é superior em Audições em que o educando participa, porém, esta presença já não se verifica quando o educando não está envolvido na atividade, sendo que a maioria dos inquiridos respondeu que só “às vezes”, ou “raramente” assiste a atividades mesmo quando o educando não participa.

Na análise das médias obtidas é de salientar, ainda, o resultado relativo à promoção de encontros entre Encarregados de Educação com uma média de resposta muito próxima de **cinco**, “nunca”.

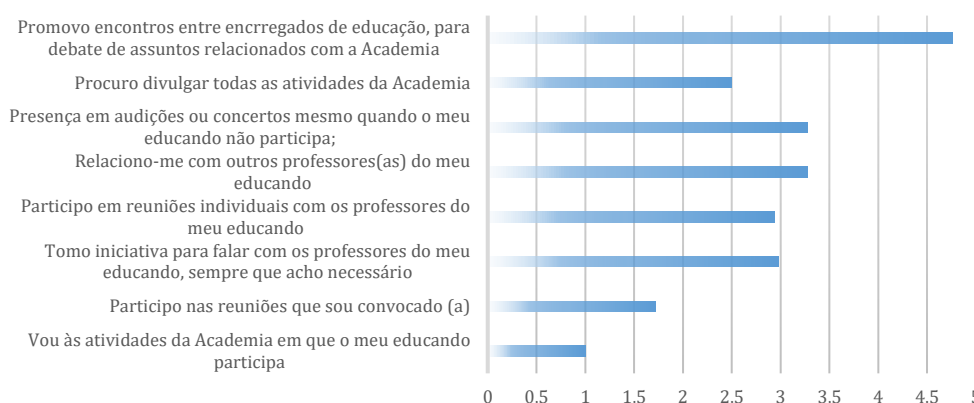


Gráfico 14 Médias: Participação dos Encarregados de Educação na escola

- Motivos da não participação dos Encarregados de Educação na escola

O gráfico 15, refere-se aos motivos relativos à não participação dos Encarregados de Educação com a Academia. Salientamos alguns resultados: por exemplo, quando nos referimos à necessidade da colaboração da escola para a resolução de problemas dos educandos, com um valor médio superior ao ponto intermédio da escala, **3,87**, podemos, deste modo, notar a existência de Encarregados de Educação que responderam que “às vezes” não necessitam da escola para a resolução dos problemas do seu educando. Em contraste com o resultado anterior podemos referir a questão “a Academia deve ser capaz de resolver sozinha os problemas do meu educando” com uma média muito próxima do valor máximo da escala, **4,26**, ou seja, um resultado muito próximo do esperado, “Nunca”.

Relativamente ao horário das reuniões e à disponibilidade dos Encarregados de Educação o resultado não é muito significativo, no entanto ainda existem Encarregados de Educação que respondem que “às vezes” não têm disponibilidade e que o horário das reuniões não será o mais adequado.

Relativamente ao modo como os encarregados de educação são recebidos na Academia, obtivemos um resultado muito próximo do esperado, ou seja, nunca são mal recebidos.

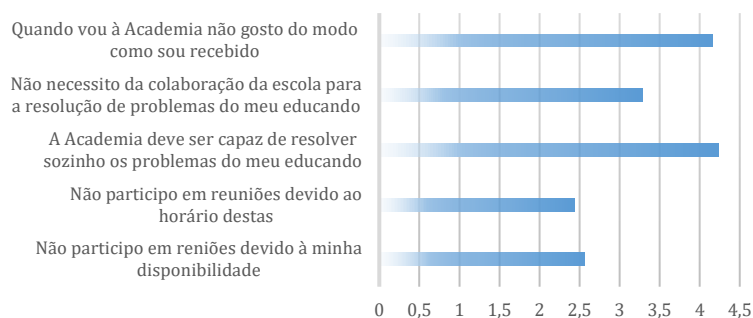


Gráfico 15 Médias: Motivos da não participação dos Encarregados de Educação na Academia

- Média dos meios de comunicação utilizados pelos Encarregados de Educação para comunicarem com a Academia.

Os meios de comunicação que os Encarregados de Educação utilizam para se relacionarem com a Academia podem ser observados no gráfico 16. Podemos referir que o educando e o telefone são o meio de comunicação mais utilizado pelos Encarregados de Educação para comunicarem com a Academia seguindo-se o email. É de referir que o envio de carta não é o meio que os Encarregados de Educação privilegiam para comunicar com a academia, pois o resultado apresentou-se praticamente nulo nesta dimensão.

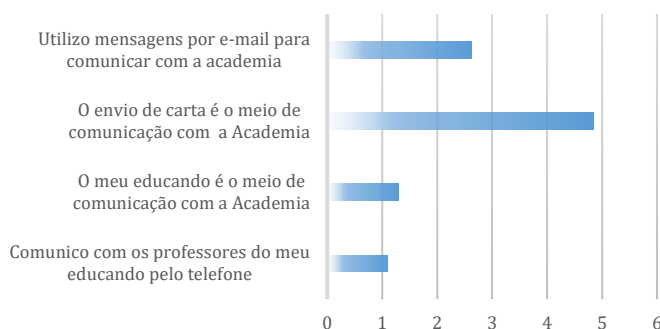


Gráfico 16 Médias: Meios de Comunicação: Encarregados de Educação - Academia

Índice E - Frequência da realização de atividades extraescolares com o educando.

De acordo com o gráfico 17, podemos constatar que em todas as dimensões existe uma fraca participação dos Encarregados de Educação no que concerne à realização de atividades em casa relacionadas com o estímulo pelo gosto musical.

Salientamos neste índice, um resultado muito próximo do nulo, no indicador “Assisto a concertos de Música Clássica” com uma média de **4,2**.

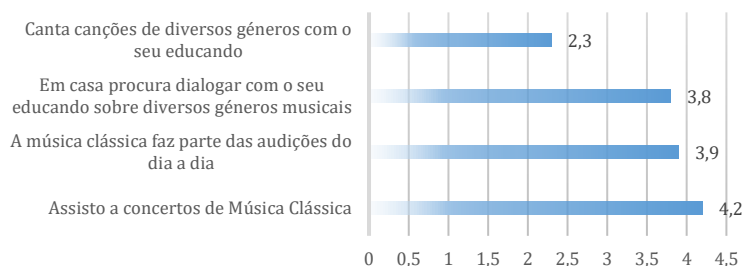


Gráfico 17 Médias: Relação com o educando: frequência da realização de atividades extraescolares

Índice F - Nível de conhecimento por parte do Encarregado de Educação, relativamente aos documentos orientadores da Academia

De acordo com o gráfico 18, salientamos um conhecimento muito reduzido por parte dos Encarregados de Educação, relativamente ao Projeto Educativo, Regulamento Interno e Planificação Anual da disciplina de Iniciação Musical com médias superiores a 3 “às vezes” e 4 “raramente” podemos destacar ainda o indicador “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação musical” sendo que este apresenta uma média muito próximo de 2 “Quase sempre”.

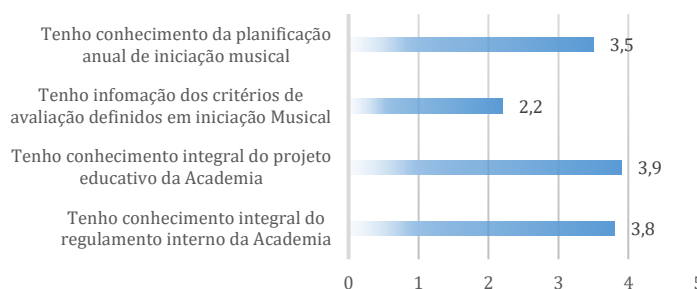


Gráfico 18 Médias: Nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia

Em suma da análise dos índices aplicados destacamos alguns aspetos mais significativos, relativamente à variável dependente em estudo, e que merecem destaque na nossa investigação.

A relação do Encarregado de Educação com o educando durante este ano letivo foi o primeiro índice a ser abordado. Concluímos que a maioria dos inquiridos tem uma boa relação com o seu educando, no entanto salientamos aqui dois resultados:

- No indicador **“verifico se ele leva o material para academia”** com um resultado que indica que esta ação dos Encarregados de Educação só “às vezes” se verifica.

- No indicador **“ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar”** o resultado de **3,7** reflete que, raramente os Encarregados de Educação ajudam os seus educandos na realização de trabalhos de casa.

O segundo índice permitiu saber o grau de satisfação dos Encarregados de Educação relativamente ao funcionamento da Academia. Concluímos que a maioria dos inquiridos respondeu estar **“muito satisfeito”**, **“bastante satisfeito”** ou **“satisfeito”** com as questões colocadas relativamente a este aspeto, uma vez que, a média obtida está compreendida entre os valores médio inferior ao ponto intermédio da escala de medida definida.

“A frequência e modo de comunicação dos Encarregados de Educação com a Academia” permitiu também retirar algumas conclusões importantes. Este índice foi dividido em três variáveis:

- Por um lado quisemos saber a frequência da participação dos Encarregados de Educação com a Academia;

- Por outro procuramos saber os motivos que levam os encarregados de educação a não se relacionarem com a Academia;

- Por fim procuramos saber os modos de comunicação dos Encarregados de Educação com a Academia.

Relativamente à “participação dos encarregados de educação nas relações com a Academia”, podemos destacar o baixo nível de relacionamento destes com os professores do educando, e também uma presença muito reduzida de Encarregados de Educação em atividades em que o seu educando não participa.

No que concerne aos “motivos da não participação dos Encarregados de Educação na Academia”, destacamos as dificuldades em estar presentes nas reuniões devido ao horário em que estas são marcadas.

Quanto à “forma de comunicação dos Encarregados de Educação e a Academia”, estes privilegiam o seu educando e o telefone como meio de comunicação.

Procuramos ainda saber se os “Encarregados de Educação procuravam realizar atividades que promovessem o desenvolvimento da cultura musical do seu educando, verificamos que, de acordo com as médias obtidas, estas apresentam um valor médio superior, ou seja, assistir a concertos e ouvir música clássica não se apresenta como uma atividade que faça parte da rotina das famílias.

Por último, o conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia, este é muito reduzido à exceção dos critérios gerais de avaliação à disciplina de Iniciação Musical, facto que se reflete devido à obrigatoriedade da assinatura dos critérios de avaliação por parte dos Encarregados de Educação, norma definida pela Academia.

B. Análise relativa ao Questionário 2

Índice A - Relação do encarregado de educação com o seu educando durante este ano letivo.

As opções de resposta relativamente a cada indicador foram cotadas numa escala em que “**um**” corresponde à resposta “sempre” e “**cinco**” corresponde à resposta “nunca”. Os resultados obtidos evidenciam médias muito próximas de “**um**”, ou seja, a relação dos encarregados de educação durante o presente ano letivo foi boa.

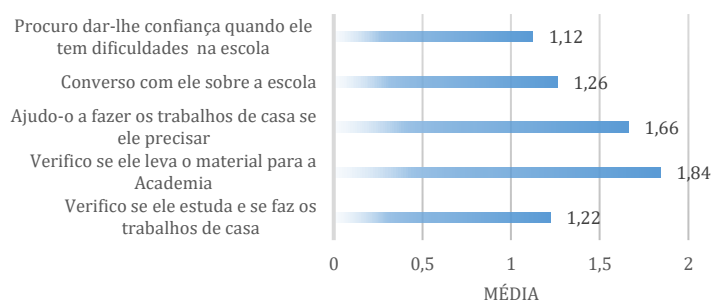


Gráfico 19 Médias: Distribuição dos inquiridos segundo a sua relação com o educando durante este ano letivo (Q2)

Índice B – Participação do Encarregado de Educação com a Academia:

O gráfico 20, apresenta a participação dos Encarregados de Educação na comunidade escolar. Os valores médios observados apresentam as variações ilustradas. Destacamos a participação de todos os inquiridos nas atividades em que o seu educando participa, sendo que quando o educando não participa, a presença dos Encarregados de Educação é menor.

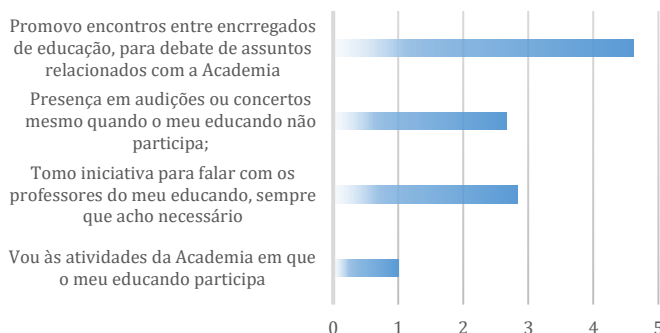


Gráfico 20 Médias: Participação dos Encarregados de Educação na Academia (Q2)

Índice C - Relação com o educando: Frequência da realização de atividades extra escolares

De acordo com o gráfico 21 podemos constatar que a maioria dos indicadores apresenta uma fraca participação dos Encarregados de Educação no que concerne à realização de atividades extra escolares. De salientar um resultado obtido relativamente ao indicador “Assisto a concertos de Música Clássica” que apresneta uma média de “4,2”, ou seja a maioria dos Encarregados de Educação respondeu que “raramente” ou “nunca” assistem a concertos de Música Clássica.

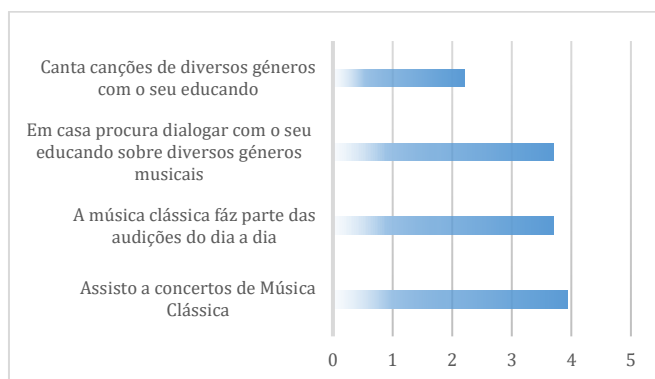


Gráfico 21 Médias: Atividades extra escolares realizadas com o educando

Índice D - Nível de conhecimento por parte do encarregado de educação, relativamente aos documentos orientadores da Academia

De acordo com o gráfico 22, salientamos um conhecimento muito reduzido por parte dos Encarregados de Educação relativamente ao Projeto Educativo, Regulamento Interno e Planificação Anual da disciplina de Iniciação Musical com médias superiores a 3 “às vezes” e 4 “raramente”. Podemos destacar ainda o indicador “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação musical”, sendo que esta apresenta uma média muito próximo de 2 “Quase sempre”.

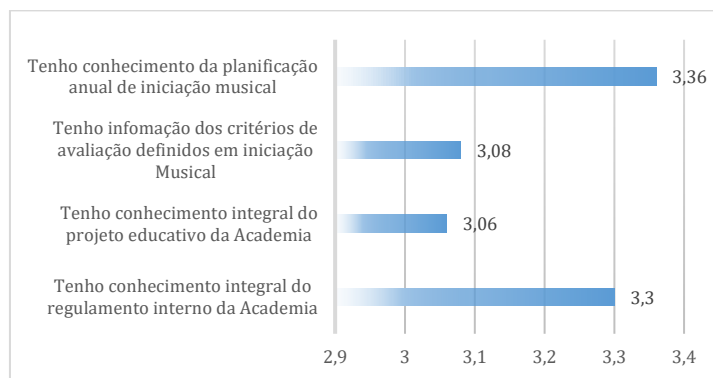


Gráfico 22 Médias: Nível de conhecimento relativamente aos documentos orientadores da Academia (Q2)

5.3 Análise das atividades realizadas

Como já referimos anteriormente, ao longo do ano letivo foram realizadas diversas atividades com o fim de promover uma maior proximidade dos Encarregados de Educação com a Academia e também procurar incentivar estes a participar no processo de aprendizagem dos seus educandos ao nível musical, assim como participam no ensino geral.

A incógnita é: como o encarregado de educação ajudar o seu educando sem este perceber, ou entender, o vocabulário musical?

A seguir descrevemos as ações realizadas e os resultados da envolvência dos Encarregados de Educação nas mesmas.

5.3.1 Palestra I

A primeira palestra decorreu no dia 13 de janeiro de 2017 no salão nobre da Academia d'Artes de Cinfães. Estiveram presentes 36 dos 50 encarregados de educação dos alunos de Iniciação Musical. A palestra iniciou-se com o preenchimento de um inquérito cujos os resultados passamos a divulgar:

Índice A – Expectativas relativas á palestra I: “Contributo do encarregado de educação na aprendizagem musical do seu educando”

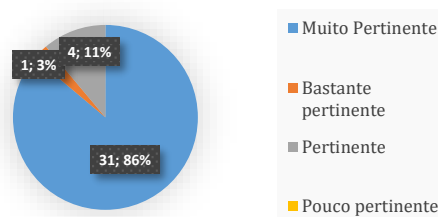


Gráfico 23 Expectativas relativamente à palestra I

Da análise do gráfico 23, podemos constatar que a maioria dos Encarregados de Educação (86%) respondeu que a palestra será muito pertinente. De salientar a grande afluência de encarregados de educação à 1ª palestra (36). Esta envolvência reflete a preocupação dos Encarregados de Educação segundo as funções básicas definidas por Lima (2002) e da tipologia de Epstein¹⁵.

Índice B – Dificuldades sentidas pelos Encarregados de Educação na realização de tarefas relacionadas com a Iniciação Musical

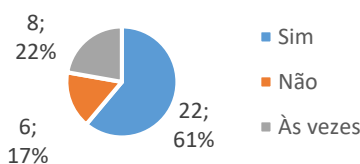


Gráfico 24 No seu dia a dia já sentiu dificuldades na realização de tarefas com o seu educando?

¹⁵ Ver Capítulo 4. Ponto 4.4.1.5

O gráfico 24, ilustra os resultados relativos ao numero de Encarregados de Educação e as suas dificuldades sentidas na realização de tarefas relacionadas com a Iniciação Musical. Assim 61% dos inquiridos respondeu que já teve “dificuldades”, 17% respondeu que “não” e 22% respondeu que “às vezes” encontra dificuldades.

Índice C – Nível de conhecimento dos Encarregados de Educação relativamente à temática da palestra

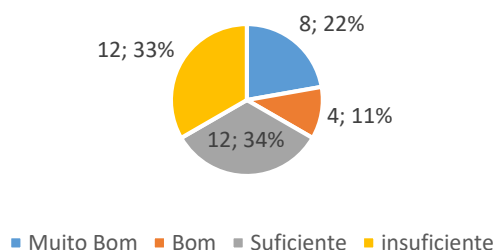


Gráfico 25 Conhecimento por parte dos Encarregados de Educação relativo à temática da Palestra

Com o índice C procuramos saber o nível de conhecimentos sobre o tema da palestra. Verificamos que, 34% respondeu ter um “conhecimento suficiente”, 33% um “conhecimento insuficiente”, 22% refere que o seu “conhecimento é bom” e por último 11% responde ter “muito bom conhecimento sobre o tema”.

5.3.2 Palestra II

A segunda palestra decorreu no dia 17 de fevereiro de 2017, no salão nobre da Academia d'Artes de Cinfães. Estiveram presentes 43 dos 50 Encarregados de Educação dos alunos de Iniciação Musical. A palestra iniciou-se com o preenchimento de um inquérito cujos os resultados passamos a divulgar.

Índice A – Contributo das palestras na orientação do educando relativamente à disciplina de Iniciação Musical.

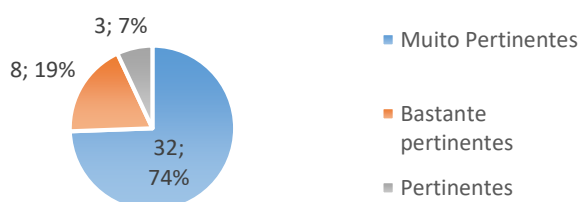


Gráfico 26 Pertinência das palestras I e II - Importância atribuída pelos Encarregados de Educação

De acordo com o gráfico anterior, no final das duas palestras efetuadas verificamos que 74% dos inquiridos referiu que estas foram “muito pertinentes”, 19% referiram que foram “bastante pertinentes” e 7% salientou que as palestras foram “pertinentes”.

Índice B – Perceção do nível de envolvimento dos Encarregados de Educação na aprendizagem musical do seu educando após as duas palestras.

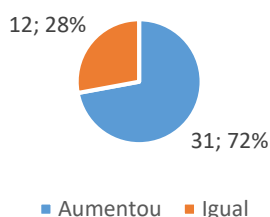


Gráfico 27 Nível de envolvimento dos Encarregados de Educação após a segunda palestra

Após a realização da segunda palestra, de acordo com o gráfico 27, verificamos que 72% dos encarregados de educação referiram que o seu “envolvimento no processo de aprendizagem musical do seu educando aumentou” e 28% respondeu que “manteve o seu envolvimento”.

5.3.4 Aulas assistidas I e II

As aulas assistidas decorreram nos dias 15 e 22 de março de 2017 o seu objetivo centrava-se na realização de atividades conjuntas dos Encarregados de Educação e dos alunos, sendo que estas atividades culminariam numa audição para a comunidade escolar no mês de maio. Na primeira aula estiveram presentes 29 Encarregados de Educação enquanto que na segunda estiveram presentes 48. As planificações das aulas encontram-se no anexo 6.

5.3.5 Audição

A audição decorreu no dia 5 de maio de 2017 e foi o culminar do trabalho realizado nas aulas anteriormente descritas. A participação nesta audição por parte dos Encarregados de Educação foi quase total. De salientar apenas a falta justificada de uma aluna e respetivo Encarregado de Educação. Quer a motivação dos alunos, quer a envolvimento dos encarregados de educação superou todas as expectativas.

6.3 Discussão dos resultados

6.3.1 Análise das relações entre variáveis

De acordo com os índices elaborados para a operacionalização da variável dependente, “envolvimento dos Encarregados de Educação no processo educativo”, passamos a apresentar os resultados obtidos para cada indicador elaborado.

6.3.1.1 Apresentação e discussão dos resultados relativamente a Hipótese 1

Índice A - A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo:

Tabela 8 Súmula de resultados - Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo e a faixa etária.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.1 verifico se ele estuda e se faz os trabalhos de casa	26 a 29 anos	17	1,41	2,65	5,32	0,27683
	30 a 32 anos	17	1,76	2,04		
	33 a 38 anos	16	1,69	2,15		
10.2 verifico se ele leva o material para a Academia	26 a 29 anos	17	2,18	1,62	6,83	0,44478
	30 a 32 anos	17	2,88	0,99		
	33 a 38 anos	16	3,06	1,25		
10.3 ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar	26 a 29 anos	17	2,65	1,72	2,16	0,02416 ¹⁶
	30 a 32 anos	17	3,24	1,12		
	33 a 38 anos	16	3,81	1,24		
10.4 Converso com ele sobre a escola	26 a 29 anos	17	1,41	2,55	14,17	0,92252
	30 a 32 anos	17	1,29	2,90		
	33 a 38 anos	16	1,38	2,54		
10.6 procuro dar-lhe confiança quando ele tem dificuldades na escola	26 a 29 anos	17	1,47	2,49	10,85	0,78994
	30 a 32 anos	17	1,29	2,80		
	33 a 38 anos	16	1,13	3,26		
10.7 pergunto-lhe pelas notas obtidas nos testes e assino-os	26 a 29 anos	17	1,29	2,44	0,62	0,00029 ¹⁷
	30 a 32 anos	17	1,18	3,18		
	33 a 38 anos	16	1,00	3,78		
10.8 sei a que horas sai da escola	26 a 29 anos	17	1,00	3,91	33,28	0,99995
	30 a 32 anos	17	1,06	3,65		
	33 a 38 anos	16	1,06	3,51		
10.9 mostro insatisfação quando os testes são negativos	26 a 29 anos	17	1,65	2,28	15,92	0,95644
	30 a 32 anos	17	1,88	2,01		
	33 a 38 anos	16	1,56	2,40		

¹⁶ Diferença significativa $p < 0,05$

¹⁷ Diferença significativa $p < 0,05$

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que o valor da prova, de acordo com o teste de Qui-quadrado aplicado, é inferior a 0,05 para as variáveis dependentes, 10.3 “Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar” e 10.7 “Pergunto-lhe pelas notas obtidas nos testes e assino-os”. Verificaram-se assim diferenças significativas. No que concerne às restantes variáveis dependentes analisadas, o valor da prova é superior a 0,05, não se registando assim diferenças significativas.

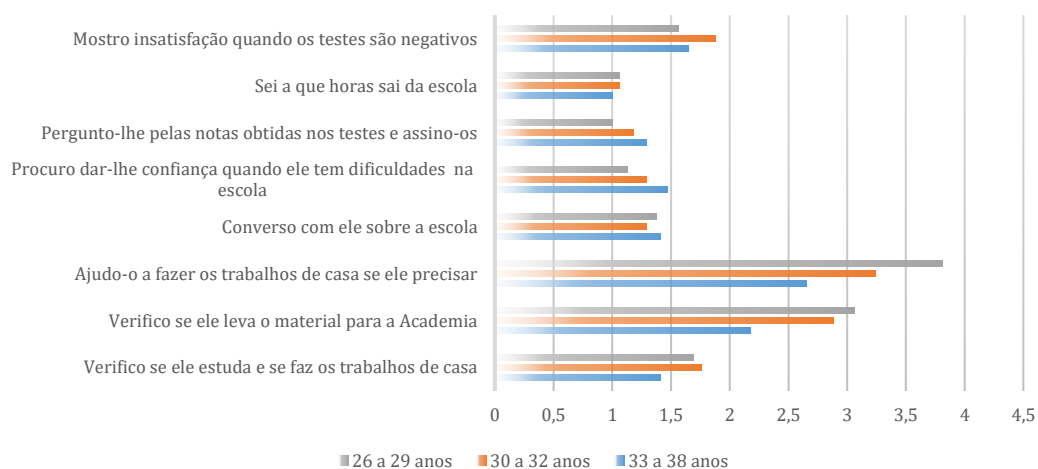


Gráfico 28 Médias: A relação dos Encarregados de Educação com a Academia e a relação e a idade dos mesmos.

O gráfico 28 reflete os resultados evidenciados na tabela anterior. Podemos, assim, salientar que o resultado do indicador 10.3 “Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar” é superior para 26 a 29 anos e inferior para 33 a 38 anos. O indicador 10,7 “pergunto-lhe pelas notas obtidas e assino-os” é superior para 33 a 38 anos e inferior para 26 a 29 anos, de acordo com a média obtida numa escala em que “1” representa “sempre” e “5” “nunca”.

Índice C - Grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e relacionamento com esta.

Tabela 9 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e relacionamento com esta e a idade dos mesmos

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
12.1 Funcionamento da escola.	26 a 29 anos	17	1,65	2,60	2,01	0,019198*
	30 a 32 anos	17	2,59	1,69		
	33 a 38 anos	16	2,69	1,85		
12.2 Horário de atendimento individual dos professores do seu educando	26 a 29 anos	17	2,82	1,47	10,55	0,771271
	30 a 32 anos	17	3,47	1,01		
	33 a 38 anos	16	3,56	0,92		
12.3 Fornecimento de informações sobre o seu educando.	26 a 29 anos	17	1,71	2,35	2,10	0,022304*
	30 a 32 anos	17	2,94	1,42		
	33 a 38 anos	16	2,69	0,80		
12.4 Horário das reuniões marcadas pela escola ou professores do seu educando.	26 a 29 anos	17	1,65	2,28	2,63	0,044484*
	30 a 32 anos	17	2,94	1,54		
	33 a 38 anos	16	2,75	0,70		
12.5 Colaboração da Academia na resolução de problemas.	26 a 29 anos	17	1,65	2,60	2,41	0,034381*
	30 a 32 anos	17	2,71	1,49		
	33 a 38 anos	16	2,94	1,99		

* Diferenças significativas $p < 0,05$

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que o valor da prova de acordo com o teste de Qui-quadrado aplicado é inferior a 0,05 para os indicadores 12.1 “funcionamento da escola”; 12.3 “Fornecimento de informações sobre o seu educando”; 12.4 “Horário das reuniões marcadas pela Academia ou professores do seu educando” e 12.5 “Colaboração da Academia na resolução de problemas. Verificaram-se assim diferenças significativas.

No que diz respeito aos restantes indicadores analisados, o valor da prova é superior a 0,05, não se registando assim diferenças significativas.

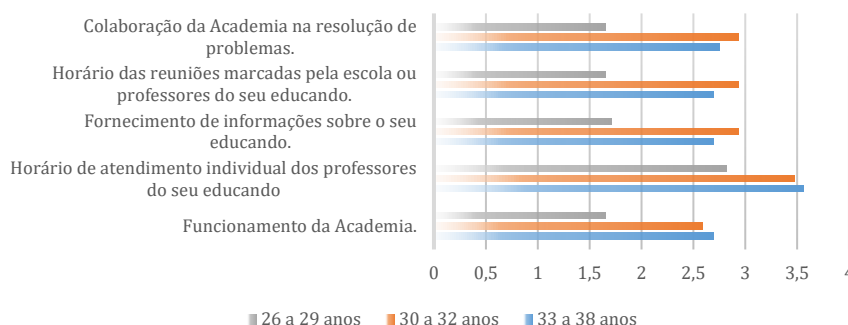


Gráfico 29 Médias dos indicadores: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia o relacionamento com esta e a idade dos mesmos

O gráfico 29 representa os resultados evidenciados na tabela 9. Podemos salientar que o resultado do indicador 12.1 “Grau de satisfação relativamente ao

funcionamento da Academia” é superior para os inquiridos com idades de 30 a 32 anos e inferior para 26 a 29 anos.

O indicador 12.3, “Fornecimento de informações sobre o seu educando” demonstrou um resultado significativo no que concerne à relação com a idade sendo que a faixa etária compreendida entre os 30 a 32 anos obteve um resultado superior enquanto que as idades entre 26 a 29 anos obteve um resultado inferior. S

Relativamente ao indicador 12.4 “Horário das reuniões marcadas pela Academia ou professores do seu educando” evidenciou-se um resultado superior para a faixa etária entre os 30 a 32 anos e inferior para a de 26 a 29 anos.

Por último o indicador 12.5 “Colaboração da Academia na resolução de problemas do educando”, mostrou um resultado superior para os inquiridos de 30 a 32 anos, e inferior para os inquiridos com idades compreendidas entre os 26 e 29 anos. Todos os índices referidos anteriormente apresentaram diferenças significativas.

Para o indicador 12.2 “Horário de atendimento individual dos professores do educando” podemos verificar de acordo com o gráfico, as diferenças ilustradas no entanto estas não evidenciaram significância.

Índice D – Participação e modo de comunicação do Encarregado de Educação com a Academia e relação com a idade

Variável A - Participação dos Encarregados de Educação

Tabela 10 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e a idade.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13.1 Vou às atividades da Academia em que o meu educando participa	26 a 29 anos	17,00	1,00	3,91		1
	30 a 32 anos	17,00	1,00	3,91		
	33 a 38 anos	16,00	1,00	3,78		
13.2 Participo nas reuniões que sou convocado (a)	26 a 29 anos	17	1,71	2,72	41,32623	1
	30 a 32 anos	17	1,76	2,88		
	33 a 38 anos	16	1,75	2,73		
13.3 Tomo iniciativa para falar com os professores do meu educando, sempre que acho necessário	26 a 29 anos	17	2,82	2,96	6,61	0,421
	30 a 32 anos	17	2,88	2,23		
	33 a 38 anos	16	3,00	2,77		
13.4 Participo em reuniões individuais com os professores do meu educando	26 a 29 anos	17	2,47	2,11	1,57	0,0085*
	30 a 32 anos	17	3,05	3,43		
	33 a 38 anos	16	3,31	2,54		
13.5 Relaciono-me com outros professores(as) do meu educando	26 a 29 anos	17	3,24	1,07	7,99	0,5659
	30 a 32 anos	17	3,29	1,11		
	33 a 38 anos	16	3,31	1,35		

13.6 Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa;		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
	26 a 29 anos	17	2,41	1,78	0,78	0,0007*
	30 a 32 anos	17	3,12	1,35		
	33 a 38 anos	16	4,38	1,62		
<hr/>						
13.7 procuro divulgar todas as atividades da Academia		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
	26 a 29 anos	17	1,76	2,04	0,62	0,0003*
	30 a 32 anos	17	2,53	1,89		
	33 a 38 anos	16	3,38	1,89		
<hr/>						
13.8 promovo encontros entre encarregados de educação, para debate de assuntos relacionados com a Academia		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
	26 a 29 anos	17	4,82	3,04	11,09	0,8031
	30 a 32 anos	17	5,00	3,79		
	33 a 38 anos	16	4,75	2,75		

Como podemos constatar na tabela 10, o valor de prova é inferior a 0,05 para os indicadores 13.4, “Participo em reuniões individuais com os professores do meu educando”, 13.6, “Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa” e 13.7, “Procuro divulgar todas as audições da Academia”, verificando-se assim, diferenças significativas. O valor de prova é superior a 0,05 para os restantes indicadores, não se verificam diferenças significativas.

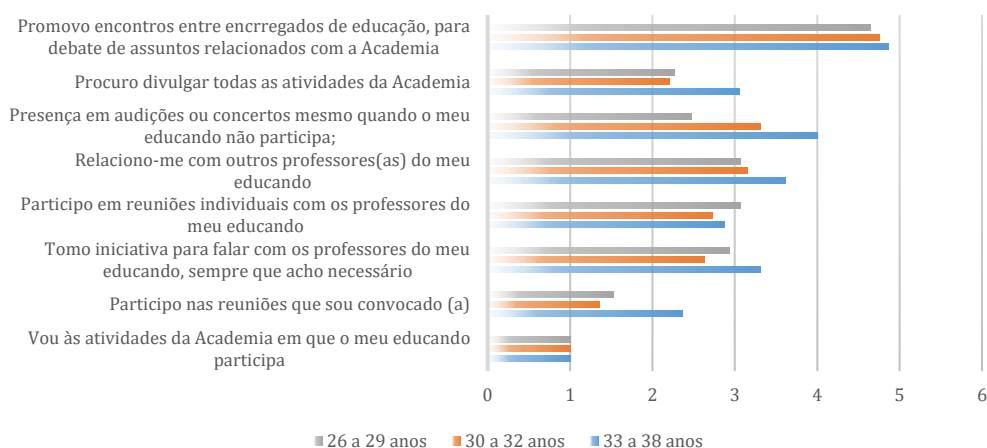


Gráfico 30 Médias dos indicadores: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e a idade.

O Gráfico 30, ilustra os resultados descritos na tabela 10. Podemos verificar diferenças significativas para os indicadores 13.4, “Participo em reuniões individuais com os professores do meu educando”, sendo o resultado superior para os inquiridos com idades entre 33 a 38 anos, e inferior para 26 a 29 anos. O indicador 13.6, “Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa” apresenta um resultado superior muito perto de **cinco** cotação atribuída à resposta “nunca”, e inferior para 26 a 29 anos. Por último, o indicador 13.7, “Procuro divulgar todas as

audições da Academia” os inquiridos com mais idade, 33 a 38 anos, apresentam um resultado superior, sendo mais inferior para as idades de 26 a 29 anos.

As diferenças ilustradas para os restantes indicadores refletiram um resultado insignificante de acordo com o teste Qui quadrado.

De salientar ainda o indicador 13.1, “Vou às atividades da Academia em que o meu educando participa” que apresentou um resultado de “**um**” para todas as idades, ou seja, os inquiridos responderam estar sempre presentes nas atividades em que o educando está presente. Situação contrária acontece com o indicador 13.6 “Presença em audições e concertos mesmo quando o meu educando não participa” pois quando o educando não participa, os Encarregados de Educação participam e assistem a menos atividades.

Variável B – Motivos da não participação dos Encarregados de Educação

Tabela 11 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado - Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação e a idade.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13b.1 Não participo em reuniões devido à minha disponibilidade	26 a 29 anos	17,00	2,88	1,62	1,88	0,015439
	30 a 32 anos	17,00	3,00	1,37		
	33 a 38 anos	16,00	1,75	1,99		
13b.2 Não participo em reuniões devido ao horário destas	26 a 29 anos	17	3,00	1,41	1,91	0,016583
	30 a 32 anos	17	2,64	1,23		
	33 a 38 anos	16	1,62	2,01		
13b.3 A Academia deve ser capaz de resolver sozinho os problemas do meu educando	26 a 29 anos	17	4,53	2,35	4,20	0,161431
	30 a 32 anos	17	4,18	2,97		
	33 a 38 anos	16	4,00	2,55		
13b.4 Não necessito da colaboração da escola para a resolução de problemas do meu educando	26 a 29 anos	17	2,47	1,40	1,84	0,014455
	30 a 32 anos	17	3,29	1,22		
	33 a 38 anos	16	4,13	1,60		
13b.5 Quando vou à Academia não gosto do modo como sou recebido	26 a 29 anos	17	4,00	3,17	4,69	0,20948
	30 a 32 anos	17	4,29	1,80		
	33 a 38 anos	16	4,19	2,39		

*Diferenças significativas $p < 0,05$

De acordo com os resultados refletidos na tabela 11, podemos salientar que os indicadores 13b.1, “Não participo em reuniões devido à minha disponibilidade”; 13b.2, “Não participo em reuniões devido ao horário destas” e 13b.4, “Não necessito da colaboração da escola para a resolução de problemas do meu educando” apresentaram um valor de prova inferior a 5%, ou seja, as diferenças são estatisticamente significativas.

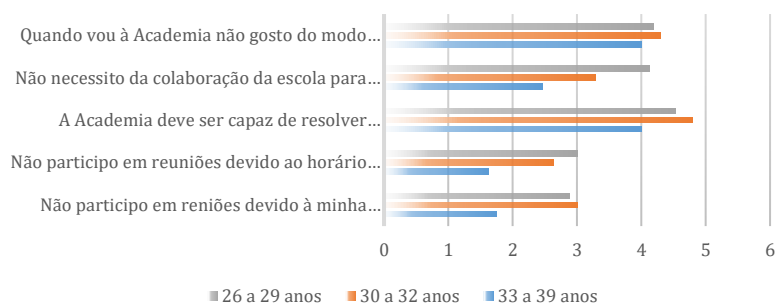


Gráfico 31 Médias dos indicadores: Relação entre a não Participação dos Encarregados de Educação na academia e a idade.

De acordo com a ilustração do gráfico anterior podemos observar que o indicador 13b.1, “Não participo em reuniões devido à minha disponibilidade” é superior para as idades 30 a 32 anos e inferior para as de 33 a 38 anos, numa ponderação de respostas em que “**um**” corresponde a “sempre” e “**cinco**” corresponde a “nunca”. O indicador 13b.2, “Não participo em reuniões devido ao horário destas” também reflete diferenças estatisticamente significativas sendo que o resultado é superior para a faixa etária entre 26 e 29 anos e inferior para a dos 33 a 38 anos. Por último o índice 13b.4, “Não necessito da colaboração da escola para a resolução de problemas do meu educando” apresenta um resultado superior para inquiridos entre os 26 a 29 anos e inferior para e os de 33 a 38 anos.

Os restantes indicadores, de acordo com a amostra, evidenciaram resultados estatisticamente sem significância, apesar das diferenças ilustradas no gráfico anterior.

Índice E - Realização de atividades extraescolares com o educando

Tabela 12 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e a idade.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
14.1 Assisto a concertos de Música Clássica	26 a 29 anos	17,00	3,88	2,68	5,49	0,296062464
	30 a 32 anos	17,00	4,35	2,47		
	33 a 38 anos	16,00	4,31	2,51		
14.2 A música clássica faz parte das audições do dia a dia	26 a 29 anos	17	3,82	2,95	7,05	0,469076977
	30 a 32 anos	17	4,18	2,50		
	33 a 38 anos	16	4,25	2,67		
14.3 Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais	26 a 29 anos	17	3,29	2,56	0,59	0,000254183
	30 a 32 anos	17	3,88	1,85		
	33 a 38 anos	16	4,69	2,67		
14.4 Canta canções de diversos géneros com o seu educando	26 a 29 anos	17	1,82	2,08	0,68	0,000424
	30 a 32 anos	17	2,71	1,67		
	33 a 38 anos	16	3,06	1,64		

No presente índice, verificamos que os resultados são estatisticamente significativos, valor de prova inferior a 0,05, para os indicadores 14.3, “Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais” e 14.4, “Canta canções de diversos géneros com o seu educando”. O valor da prova para os restantes indicadores foi superior a 0,05, sendo, por isso, um resultado estatisticamente sem significância.

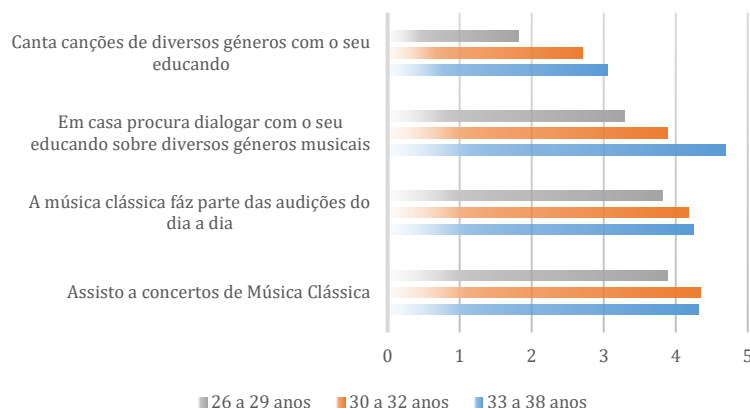


Gráfico 32 Médias dos indicadores: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e a idade.

Da interpretação do gráfico 32, podemos salientar que o indicador 14.3 “Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais” apresenta um resultado superior para os inquiridos com idades entre 33 a 38 anos sendo a média deste resultado muito próxima de “**cinco**” valor que corresponde à resposta “nunca”. O Indicador 14.4, “Canta canções de diversos géneros com o seu educando” reflete um resultado em que os inquiridos na faixa etária 33 a 38 anos é superior em oposição aos inquiridos com a idade entre 26 a 29 anos.

Na amostra, as restantes variações ilustradas não representam resultados estatisticamente significativos.

Índice F - Nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia:

Tabela 13 Relação nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e a idade.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
15.1 Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia	26 a 29 anos	17,00	2,53	1,83	1,40	0,0057143
	30 a 32 anos	17,00	3,82	1,46		
	33 a 38 anos	16,00	3,94	1,61		
15.2 Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia	26 a 29 anos	17	2,35	2,53	1,6029	0,0091354
	30 a 32 anos	17	3,53	0,74		
	33 a 38 anos	16	3,38	3,38		
15.3 Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical	26 a 29 anos	17	3,35	1,12	1,89	0,0157555
	30 a 32 anos	17	3,18	1,01		
	33 a 38 anos	16	3,56	2,17		
15.4 Tenho conhecimento da planificação anual de iniciação musical	26 a 29 anos	17	3,12	2,02	1,96	0,0179306
	30 a 32 anos	17	4,29	1,93		
	33 a 38 anos	16	4,06	1,71		

No presente índice, de acordo com a tabela 13, podemos referir que todos os indicadores apresentam resultados estatisticamente significativos, pois todos apresentam um valor de prova inferior a 5%.

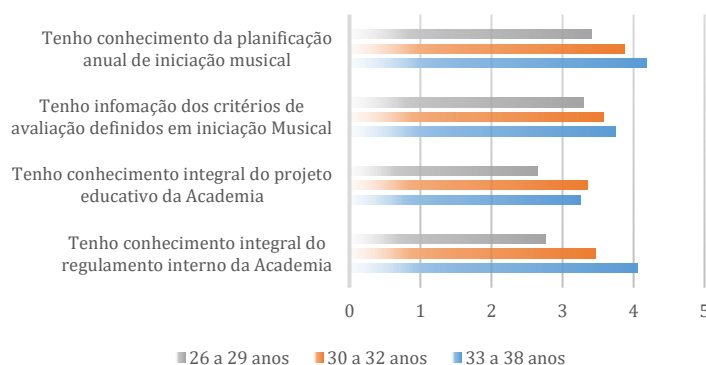


Gráfico 33 Médias dos indicadores: Relação nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e a idade.

O gráfico 33, ilustra as diferenças estatisticamente comprovadas pelo teste Qui-quadrado sendo que, para o indicador 15.1, “Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia” o resultado foi superior para 33 a 38 anos e inferior para 26 a 29 anos. Relativamente ao indicador 15.2, “Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia”, o resultado foi superior para 30 a 32 anos, e inferior para 26 a 29 anos. O indicador 15.3, “Tenho informação dos critérios de avaliação

definidos em iniciação musical” apresentou um resultado superior para 33 a 38 anos e inferior para 26 a 29 anos, resultado idêntico aconteceu no indicador 15.4 “Tenho conhecimento da planificação anual da disciplina de Iniciação Musical”.

Salientamos nos resultados obtidos o fato de, na faixa etária definida de 26 a 29 anos demonstrar um melhor conhecimento dos documentos orientadores da Academia.

6.3.1.2 Apresentação e discussão dos resultados relativamente à Hipótese 2;

Índice A - A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo, com o seu agregado familiar.

Tabela 14 Súmula de resultados - Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo e o agregado familiar.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.1 Verifico se ele estuda e se faz os trabalhos de casa	Família Nuclear	23	1,61	2,60	4,67	0,2078
	Família Alargada	18	1,67	2,38		
	Família Monoparental	9	1,56	1,67		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.2 Verifico se ele leva o material para a Academia	Família Nuclear	23	2,78	1,95	1,65	0,00998
	Família Alargada	18	2,89	1,29		
	Família Monoparental	9	2,11	1,21		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.3 Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar	Família Nuclear	23	2,91	1,37	0,72	0,00053
	Família Alargada	18	3,83	1,28		
	Família Monoparental	9	2,78	2,15		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.4 Converso com ele sobre a escola	Família Nuclear	23	1,48	2,90	8,54	0,61754
	Família Alargada	18	1,33	2,80		
	Família Monoparental	9	1,00	2,75		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.6 Procuro dar-lhe confiança quando ele tem dificuldades na escola	Família Nuclear	23	1,52	3,00	3,58	0,10689
	Família Alargada	18	1,00	4,03		
	Família Monoparental	9	1,33	1,82		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.7 Pergunto-lhe pelas notas obtidas nos testes e assino-os	Família Nuclear	23	0,00	0,00	0,00	17,6956
	Família Alargada	18	0,00	0,00		
	Família Monoparental	9	0,00	0,00		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.8 Sei a que horas sai da escola	Família Nuclear	23	1,04	4,39	31,21	0,99987
	Família Alargada	18	1,06	3,78		
	Família Monoparental	9	1,00	2,75		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.9 Mostro insatisfação quando os testes são negativos	Família Nuclear	23	1,83	2,93	8,92	0,65051
	Família Alargada	18	1,72	2,20		
	Família Monoparental	9	1,33	1,82		

Como podemos verificar na tabela 14, o valor de prova é inferior a 0,05 para os indicadores 10.2, “Verifico se leva o material para a Academia” e 10.3, “Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar”, verificando-se, nestes indicadores, diferenças estatisticamente significativas. O valor de prova é superior a 0,05 para as restantes dimensões, não se verificando diferenças significativas.

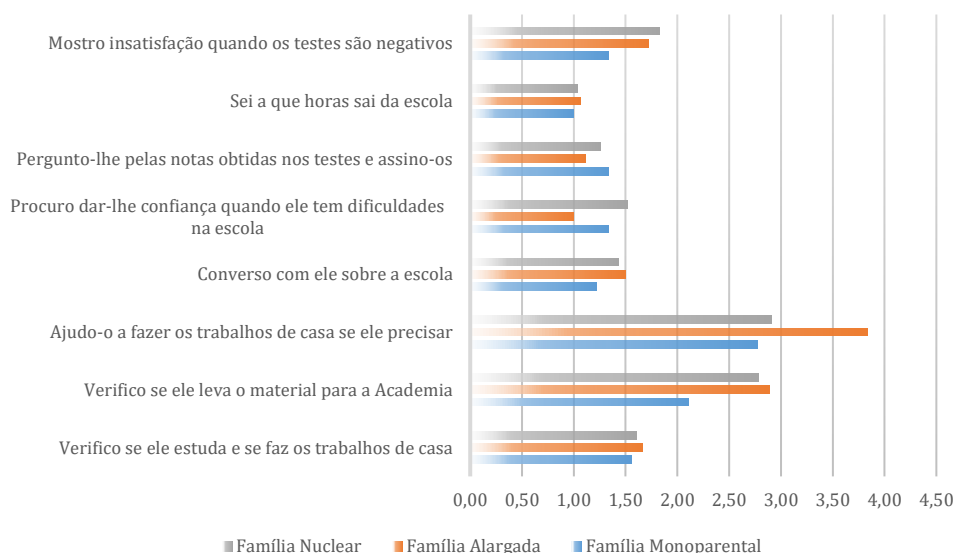


Gráfico 34 Médias dos indicadores: A relação dos Encarregados de Educação com a Academia e a relação e o seu agregado familiar

O gráfico 34 ilustra as diferenças estatisticamente comprovadas pelo teste Qui-quadrado sendo que, para o indicador 10.2, “Verifico se leva o material para a Academia” o resultado é superior para as “famílias Alargadas” e inferior para as “famílias monoparentais”.

Relativamente ao indicador 10.3, “Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar”, o resultado ilustrado no gráfico anterior evidencia que as famílias alargadas proporcionam uma ajuda menor em relação ao valor inferior das famílias monoparentais. Relembramos que os valores das respostas se situem em “1” -sempre- e “5” -nunca-.

Na Amostra, o valor de prova é superior a 0,05 para os restantes indicadores, não se verificando, assim, diferenças significativas.

Índice C - Grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e ao relacionamento com esta.

Tabela 15 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e relacionamento com esta e o agregado familiar

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
12.1 Funcionamento da escola.	Família Monoparental	23	2,39	2,34	4,41	0,181602
	Família Alargada	18	2,61	1,11		
	Família Nuclear	9	1,89	1,21		
12.2 Horário de atendimento individual dos professores do seu educando	Família Monoparental	23	2,61	1,76	0,54	0,000184
	Família Alargada	18	3,44	1,55		
	Família Nuclear	9	4,67	2,79		
12.3 Fornecimento de informações sobre o seu educando.	Família Monoparental	23	2,61	1,68	6,82	0,443384
	Família Alargada	18	2,50	1,32		
	Família Nuclear	9	1,89	1,19		
12.4 Horário das reuniões marcadas pela escola ou professores do seu educando.	Família Monoparental	23	2,57	1,53	9,81	0,721608
	Família Alargada	18	2,50	1,32		
	Família Nuclear	9	2,00	1,12		
12.5 Colaboração da Academia na resolução de problemas.	Família Monoparental	23	2,78	1,66	3,76	0,121918
	Família Alargada	18	2,28	1,91		
	Família Nuclear	9	1,78	1,19		

No presente índice, de acordo com a tabela 15, o indicador ,12.2 “Horário de atendimento individual dos professores do seu educando” apresenta um valor de prova inferior a 5% obtendo, assim, um resultado estatisticamente significativo.

Os restantes indicadores apresentam resultados superiores a 5%, de acordo com o teste Qui-quadrado, não evidenciando assim resultados estatisticamente significativos.

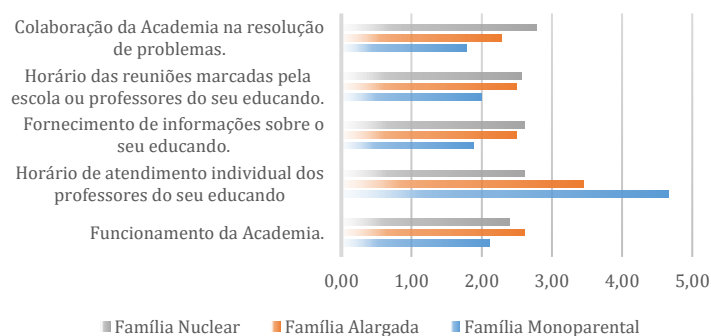


Gráfico 35 Médias dos indicadores: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e relacionamento com esta e o agregado familiar

O Gráfico 35, ilustra a variação de resultados. Apesar das ilustrações demonstrarem diferenças, estas revelaram-se estatisticamente não significativas de acordo com o teste Qui-quadrado, exceção para o indicador 12.2, “Horário de atendimento individual dos professores do seu educando” obtendo um resultado superior para as famílias monoparentais e inferior para as famílias Nucleares.

Índice D – Participação e modo de comunicação do Encarregado de Educação com a Academia e relação com o agregado familiar.

Variável A - Participação dos Encarregados de Educação

Tabela 16 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e o agregado familiar

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13.1 Vou às atividades da Academia em que o meu educando participa	Família Monoparental	23	1,00	4,61		1
	Família Alargada	18	1,00	4,03		
	Família Nuclear	9	1,00	3,78		
13.2 Participo nas reuniões que sou convocado (a)	Família Monoparental	23	1,83	3,67	20,12311	0,9901
	Família Alargada	18	1,76	2,73		
	Família Nuclear	9	1,75	1,79		
13.3 Tomo iniciativa para falar com os professores do meu educando, sempre que acho necessário	Família Monoparental	23	2,82	3,31	4,29	0,1704
	Família Alargada	18	2,88	2,26		
	Família Nuclear	9	3,00	2,47		
13.4 Participo em reuniões individuais com os professores do meu educando	Família Monoparental	23	2,47	3,21	11,30	0,8148
	Família Alargada	18	3,05	2,31		
	Família Nuclear	9	2,89	2,47		
13.5 Relaciono-me com outros professores(as) do meu educando	Família Monoparental	23	2,78	2,22	0,53	0,0002
	Família Alargada	18	4,11	1,80		
	Família Nuclear	9	3,10	1,19		
13.6 Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa;	Família Monoparental	23	3,09	0,95	6,01	0,3542
	Família Alargada	18	3,33	1,24		
	Família Nuclear	9	3,67	1,95		
13.7 Procuo divulgar todas as atividades da Academia	Família Monoparental	23	2,61	1,34	1,98	0,0183
	Família Alargada	18	2,28	2,08		
	Família Nuclear	9	2,67	2,07		
13.8 Promovo encontros entre encarregados de educação, para debate de assuntos relacionados com a Academia	Família Monoparental	23	4,78	3,25	16,49	0,9642
	Família Alargada	18	4,67	2,59		
	Família Nuclear	9	4,89	3,27		

A tabela 16 demonstra que, de acordo com a aplicabilidade do teste Qui-quadrado os indicadores, 13.5, “Relaciono-me com outros professores(as) do meu educando e 13.7, “Procuo divulgar todas as atividades da Academia” apresentaram ambos valor de prova inferior a 5%, valor esse considerado estatisticamente significativo.

Na Amostra, os restantes indicadores apresentaram valores superiores a 5%, sendo assim considerados os valores estatisticamente não significativos.

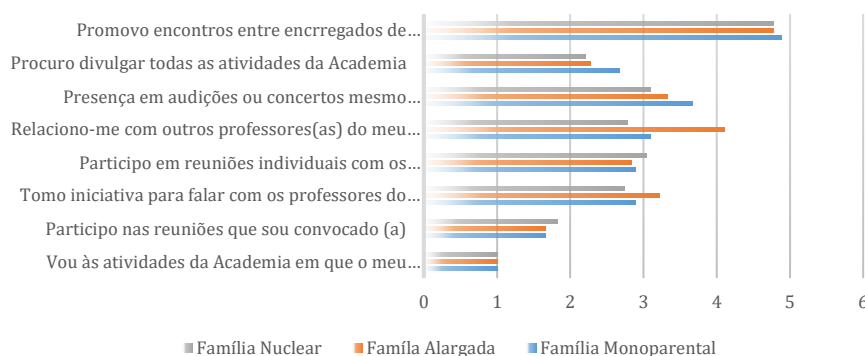


Gráfico 36 Médias dos indicadores: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e o agregado familiar

O gráfico 36 patenteia os resultados anteriormente descritos. Assim o indicador 13.5, “Relaciono-me com outros professores(as) do meu educando” apresenta um resultado superior para as famílias alargadas e inferior para as famílias nucleares. Relativamente ao indicador 13.7, “Procuro divulgar todas as atividades da Academia”, as famílias monoparentais apresentaram um valor superior em contraste com o valor inferior das famílias nucleares.

Na Amostra, os restantes indicadores não apresentaram resultados estatisticamente significativos.

Variável B – Motivos da não participação dos Encarregados de Educação

Tabela 17 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação e o agregado familiar

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13b.1 Não participo em reuniões devido à minha disponibilidade	Família Monoparental	17,00	3,08	1,91	0,99	0,00166249
	Família Alargada	17,00	3,00	1,90		
	Família Nuclear	16,00	1,75	1,68		
13b.2 Não participo em reuniões devido ao horário destas	Família Monoparental	17	3,00	1,41	1,91	0,016583
	Família Alargada	17	2,64	1,23		
	Família Nuclear	16	1,62	2,01		
13b.3 A Academia deve ser capaz de resolver sozinho os problemas do meu educando	Família Monoparental	17	4,35	2,28	5,25	0,26907637
	Família Alargada	17	4,22	2,88		
	Família Nuclear	16	4,00	3,14		
13b.4 Não necessito da colaboração da escola para a resolução de problemas do meu educando	Família Monoparental	17	3,04	1,13	3,93	0,13690571
	Família Alargada	17	3,67	0,98		
	Família Nuclear	16	3,11	1,93		
13b.5 Quando vou à Academia não gosto do modo como sou recebido	Família Monoparental	17	4,30	2,60	11,24	0,8115424
	Família Alargada	17	4,00	2,79		
	Família Nuclear	16	4,11	2,10		

O valor de prova é inferior a 5% para os indicadores 13b.1 “Não participo em reuniões devido à minha disponibilidade” e 13b.2 “Não participo em reuniões devido ao horário destas” verificando-se assim diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para os restantes indicadores, não ocorrendo diferenças significativas.

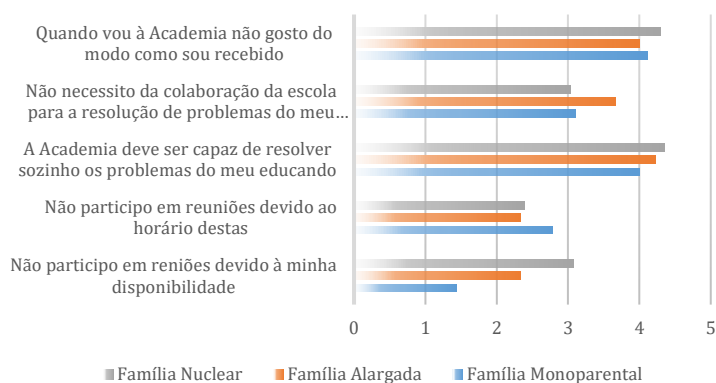


Gráfico 37 Médias dos indicadores: Relação entre os motivos da não participação dos encarregados de educação e o agregado familiar

O Indicador 13b.1, “Não participo em reuniões devido à minha disponibilidade” apresenta resultados superiores para as famílias nucleares e inferior para as famílias monoparentais. O indicador 13b.2, “Não participo em reuniões devido ao horário destas” demonstrou resultados superiores para as famílias monoparentais e inferior para as famílias nucleares.

Na amostra, as restantes dimensões apresentam as variações ilustradas, no entanto, todas estas diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Índice E - Realização de atividades extraescolares com o educando

Tabela 18 Súmula de resultados – Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e o agregado familiar

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
14.1 Assisto a concertos de Música Clássica	Família Monoparental	23	4,04	3,18	5,77	0,327436547
	Família Alargada	18	4,22	2,88		
	Família Nuclear	9	4,44	2,44		
14.2 A música clássica faz parte das audições do dia a dia	Família Monoparental	23	4,00	3,39	12,3	0,861041594
	Família Alargada	18	4,11	2,81		
	Família Nuclear	9	4,22	2,31		
14.3 Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais	Família Monoparental	23	3,48	2,68	0,82	0,000836397
	Família Alargada	18	4,22	1,72		
	Família Nuclear	9	4,56	2,88		
14.4 Canta canções de diversos géneros com o seu educando	Família Monoparental	23	1,82	2,08	0,68	0,000424
	Família Alargada	18	2,71	1,67		
	Família Nuclear	9	3,06	1,64		

O valor de prova, de acordo com a aplicabilidade do teste Qui-quadrado, é inferior a 5% para os indicadores 14.3, “Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais” e 14.4, “Canta canções de diversos géneros com o seu educando”, sendo as diferenças apresentadas estatisticamente significativas.

Os restantes indicadores apresentam variações estatisticamente não significativas pois, o valor de prova é superior a 5%.

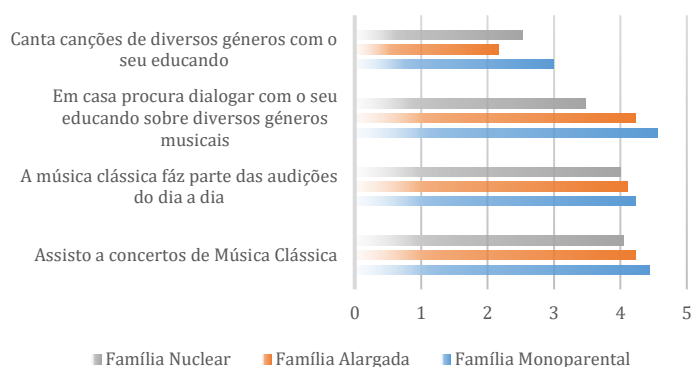


Gráfico 38 Médias de resultados dos indicadores: Relação entre os motivos da não participação dos encarregados de educação e o agregado familiar

O gráfico 38 demonstra que os resultados obtidos no indicador 14.3, “Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais” são superiores para as famílias monoparentais e inferiores para as famílias nucleares. No que concerne ao indicador 14.4, “Canta canções de diversos géneros com o seu educando” o resultado é superior para as famílias monoparentais e inferior para as famílias alargadas.

As diferenças ilustradas no gráfico revelaram-se estatisticamente não significativas devido ao seu valor de aprova apresentar resultados superiores a 5%.

Índice F - Nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia

Tabela 19 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre o nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e o agregado familiar.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
15.1 Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia	Família Monoparental	23	3,78	1,60	1,40	0,0057205
	Família Alargada	18	3,50	1,78		
	Família Nuclear	9	2,33	0,96		
15.2 Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia	Família Monoparental	23	3,26	1,11	7,8517	0,5519077
	Família Alargada	18	2,83	1,89		
	Família Nuclear	9	3,11	3,11		
15.3 Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical	Família Monoparental	23	5,00	2,81	0,98	0,001609
	Família Alargada	18	35,00	1,65		
	Família Nuclear	9	5,00	3,56		
15.4 Tenho conhecimento da planificação anual de iniciação musical	Família Monoparental	23	3,70	1,79	0,50	0,0001377
	Família Alargada	18	4,33	1,97		
	Família Nuclear	9	3,11	2,53		

Na tabela 19, podemos observar que os indicadores 15.1, “Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia” e 15.3, “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical” têm um valor de prova inferior a 5% apresentando, assim, diferenças estatisticamente significativas. Os restantes indicadores apresentaram valores superiores a 5% sendo, assim, considerados com diferenças estatisticamente não significativas.

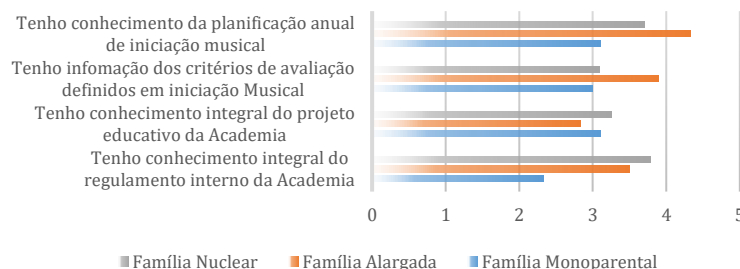


Gráfico 39 Média de resultados dos indicadores: Relação entre o nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e o agregado familiar.

O indicador 15.1, “Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia” apresenta, de acordo com a ilustração do gráfico anterior, resultados superiores para as famílias Nucleares e inferiores para as famílias monoparentais. O indicador 15.3, “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical” evidencia um resultado superior para as famílias alargadas e inferior para as famílias monoparentais. O valor de prova revelou-se superior a 5% para os restantes indicadores, sendo, assim, as diferenças não são significativas.

6.3.1.3 Apresentação e discussão dos resultados relativamente à hipótese 3:

Índice A - A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo com as habilitações literárias dos mesmos

Tabela 20 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo com as habilitações literárias dos mesmos

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.1 Verifico se ele estuda e se faz os trabalhos de casa	2º CICLO	1	2,00	4,12	29,31969	0,9781
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	1,79	2,75		
	LIC.	12	1,33	2,07		
	MEST	7	1,43	5,79		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.2 Verifico se ele leva o material para a Academia	2º CICLO	1	1,00	2,00	12,49	0,2902
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	2,55	2,08		
	LIC.	12	3,25	1,99		
	MEST	7	2,86	4,07		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.3 Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar	2º CICLO	1	3,00	6,32	18,46	0,7021
	3º CICLO	1	3,00	6,32		
	ENS. SEC.	29	3,45	2,08		
	LIC.	12	2,67	1,42		
	MEST	7	2,86	2,99		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.4 Converso com ele sobre a escola	2º CICLO	1	1,00	2,00	38,70	0,9988
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	1,45	3,40		
	LIC.	12	1,50	3,40		
	MEST	7	1,29	7,00		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.6 Procuro dar-lhe confiança quando ele tem dificuldades na escola	2º CICLO	1	1,00	2,00	32,59	0,9916
	3º CICLO	1	2,00	4,12		
	ENS. SEC.	29	1,21	4,16		
	LIC.	12	1,33	2,04		
	MEST	7	1,57	8,33		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.7 Pergunto-lhe pelas notas obtidas nos testes e assino-os	2º CICLO	1	1,00	2,00	57,79304	1,00
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	1,17	4,31		
	LIC.	12	1,25	2,35		
	MEST	7	1,43	8,69		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.8 Sei a que horas sai da escola	2º CICLO	1	1,00	2	43,05623	0,9997
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	1,03	5,02		
	LIC.	12	1,08	2,93		
	MEST	7	1,00	10,23		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
10.9 Mostro insatisfação quando os testes são negativos	2º CICLO	1	1	2	27,16627	0,9603
	3º CICLO	1	2	4,12		
	ENS. SEC.	29	1,58	3,16		
	LIC.	12	1,91	0,99		
	MEST	7	1,85	6,31		

Os valores de prova para os índices demonstrados na tabela anterior são superiores a 5%, não se verificando diferenças significativas.

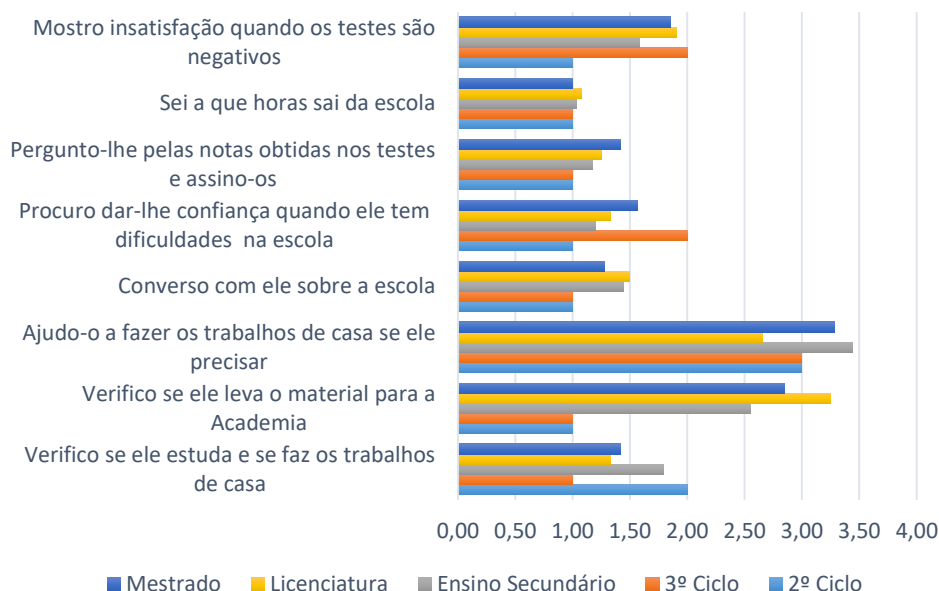


Gráfico 40 Médias de resultados dos indicadores: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo com as habilitações literárias dos mesmos

O gráfico 40, ilustra as diferenças evidenciadas, entre os diferentes níveis de ensino da amostra. No entanto, de acordo com o teste Qui-quadrado, não se evidenciaram diferenças significativas, para o índice A e a sua relação com as habilitações dos inquiridos.

Índice C - Grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e ao relacionamento com esta.

Tabela 21 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
12.1 Funcionamento da escola.	2º CICLO	1	2,00	2,00	10,48	0,1596
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	1,79	2,56		
	LIC.	12	1,33	1,30		
	MEST	7	1,42	5,04		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
12.2 Horário de atendimento individual dos professores do seu educando	2º CICLO	1	3,00	6,32	14,83	0,46262
	3º CICLO	1	5,00	10,77		
	ENS. SEC.	29	3,41	1,38		
	LIC.	12	2,91	1,65		
	MEST	7	3,14	2,98		

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
12.3 Fornecimento de informações sobre o seu educando.	2º CICLO	1	4,00	8,54	6,35	0,01616
	3º CICLO	1	4,00	8,54		
	ENS. SEC.	29	2,44	2,71		
	LIC.	12	2,41	1,36		
	MEST	7	2,00	5,72		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
12.4 Horário das reuniões marcadas pela escola ou professores do seu educando.	2º CICLO	1	2,00	4,12	7,49	0,03729
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	2,62	2,58		
	LIC.	12	2,41	1,47		
	MEST	7	2,00	5,54		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
12.5 Colaboração da Academia na resolução de problemas.	2º CICLO	1	3,00	6,32	12,03	0,25784
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	2,68	2,08		
	LIC.	12	2,33	1,40		
	MEST	7	1,57	4,87		

Os valores da prova são inferiores para os indicadores 12.3, “Fornecimento de informações sobre o seu educando” e 12.4, “Horário das reuniões marcadas pela escola ou professores do seu educando”, apresentando diferenças significativas.

Na amostra, os restantes indicadores não apresentaram diferenças significativas uma vez que a aplicabilidade do teste Qui-quadrado revelou valores superiores a 5%.

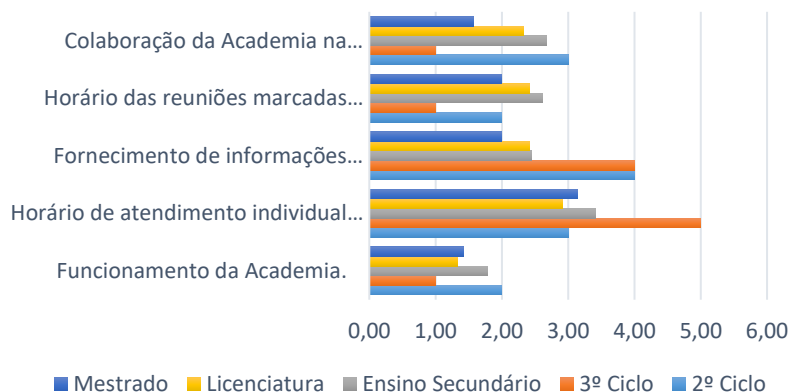


Gráfico 41 Médias dos resultados dos indicadores: Relação do grau de satisfação do Encarregado de Educação relativamente ao funcionamento da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.

De acordo com o gráfico 41, a amostra reflete as variações ilustradas. No indicador 12.3, “Fornecimento de informações sobre o seu educando” o resultado é superior para os inquiridos com o 2º e 3º ciclos e inferior para os inquiridos com Mestrado.

Relativamente ao indicador 12.4, “Horário das reuniões marcadas pela escola ou professores do seu educando”, o resultado é superior para os inquiridos com o Ensino Secundário e inferior para os inquiridos com o 3º ciclo.

Índice D – Participação e modo de comunicação do Encarregado de Educação com a Academia e relação com o agregado familiar.

Variável A - Participação dos encarregados de educação

Tabela 22 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e as habilitações literárias dos mesmos.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13.1 Vou às atividades da Academia em que o meu educando participa	2º CICLO	1	1,00	2,00	24,64	0,9235
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	1,00	5,21		
	LIC.	12	1,00	3,23		
	MEST	7	1,00	10,61		
13.2 Participo nas reuniões que sou convocado (a)	2º CICLO	1	1,00	2,00	7,29	0,0328
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	1,75	3,92		
	LIC.	12	1,83	1,06		
	MEST	7	1,71	8,00		
13.3 Tomo iniciativa para falar com os professores do meu educando, sempre que acho necessário	2º CICLO	1	3,00	6,32	30,21	0,9831
	3º CICLO	1	3,00	6,32		
	ENS. SEC.	29	2,89	2,76		
	LIC.	12	3,85	1,80		
	MEST	7	4,12	3,47		
13.4 Participo em reuniões individuais com os professores do meu educando	2º CICLO	1	3,00	6,32	10,27	0,1479
	3º CICLO	1	3,00	6,32		
	ENS. SEC.	29	2,86	1,83		
	LIC.	12	3,00	1,83		
	MEST	7	3,14	6,46		
13.5 Relaciono-me com outros professores(as) do meu educando	2º CICLO	1	2,00	4,12	16,24963	0,5643
	3º CICLO	1	3,00	6,32		
	ENS. SEC.	29	3,10	1,52		
	LIC.	12	3,66	2,25		
	MEST	7	3,57	2,82		
13.6 Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa;	2º CICLO	1	4,00	8,54	10,01	0,1337
	3º CICLO	1	5,00	10,77		
	ENS. SEC.	29	3,25	1,44		
	LIC.	12	3,40	2,28		
	MEST	7	2,85	3,31		
13.7 Procuro divulgar todas as atividades da Academia	2º CICLO	1	3,00	6,32	22,14	0,8612
	3º CICLO	1	4,00	8,54		
	ENS. SEC.	29	2,72	2,44		
	LIC.	12	1,83	1,14		
	MEST	7	2,42	5,09		
13.8 Promovo encontros entre encrregados de educação, para debate de assuntos relacionados com a Academia	2º CICLO	1	4,00	8,54		
	3º CICLO	1	4,00	8,54		
	ENS. SEC.	29	4,86	4,06		
	LIC.	12	4,66	3,34		
	MEST	7	4,57	8,28		

Na tabela 22 o valor de prova é inferior a 5% para o indicador 13.3, “Tomo iniciativa para falar com os professores do meu educando, sempre que acho necessário” apresenta, assim, diferenças significativas.

Os restantes indicadores evidenciaram valores superiores a 5%, não apresentam diferenças estatisticamente significativas.

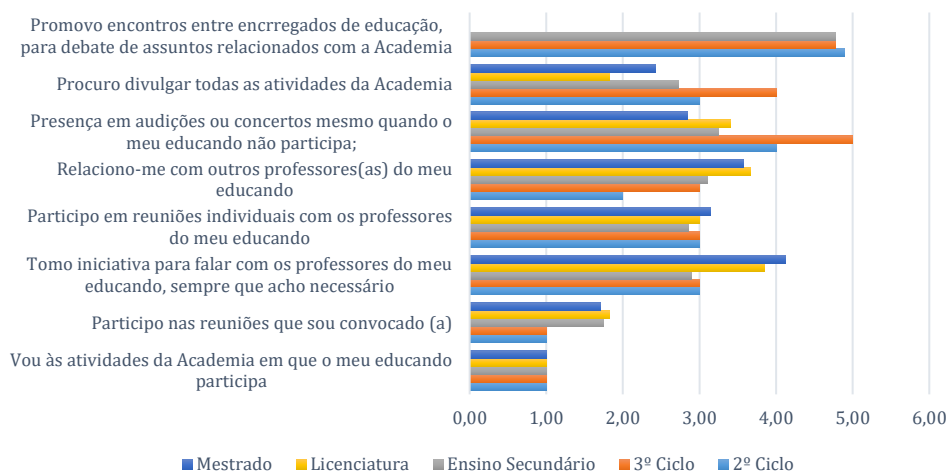


Gráfico 42 Médias de resultados dos indicadores: Relação da Participação dos Encarregados de Educação na academia e as habilitações literárias dos mesmos.

As diferenças significativas do indicador 13.3, “Tomo iniciativa para falar com os professores do meu educando, sempre que acho necessário” são ilustradas no gráfico anterior, sendo os valores superiores para os inquiridos com o 2º ciclo e inferior para os inquiridos com nível habilitações de ensino secundário.

As diferenças ilustradas, relativamente aos restantes indicadores, não são significativas de acordo com o teste Qui-quadrado aplicado.

Variável B – Motivos da não participação dos Encarregados de Educação

Tabela 23 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação com as habilitações literárias dos mesmos.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13b.1 Não participo em reuniões devido à minha disponibilidade	2º CICLO	1	1,00	2,00	8,466689	0,066256
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	2,82	2,19		
	LIC.	12	2,50	1,51		
	MEST	7	2,00	4,88		
13b.2 Não participo em reuniões devido ao horário destas	2º CICLO	1	1,00	2,00	6,54	0,018828
	3º CICLO	1	1,00	2,00		
	ENS. SEC.	29	2,48	2,42		
	LIC.	12	2,67	1,55		
	MEST	7	2,28	5,02		

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13b.3 A Academia deve ser capaz de resolver sozinho os problemas do meu educando	2º CICLO	1	5,00	10,77	6,27	0,015138
	3º CICLO	1	3,00	6,32		
	ENS. SEC.	29	4,31	3,04		
	LIC.	12	4,08	2,52		
	MEST	7	4,29	6,19		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13b.4 Não necessito da colaboração da escola para a resolução de problemas do meu educando	2º CICLO	1	3,00	6,32	9,20	0,095042
	3º CICLO	1	4,00	8,54		
	ENS. SEC.	29	3,79	2,08		
	LIC.	12	2,83	1,53		
	MEST	7	1,86	5,11		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
13b.5 Quando vou à Academia não gosto do modo como sou recebido	2º CICLO	1	3,00	6,32	10,17	0,142202
	3º CICLO	1	3,00	6,32		
	ENS. SEC.	29	4,13	3,02		
	LIC.	12	4,42	2,73		
	MEST	7	4,14	6,15		

O valor de prova é inferior a 5% para os indicadores 13b.2, “Não participo em reuniões devido ao horário destas” e 13b.3, “A Academia deve ser capaz de resolver sozinho os problemas do meu educando”, sendo, deste modo, as diferenças significativas.

Os restantes indicadores não apresentaram diferenças significativas pois os valores de prova são superiores a 5%.

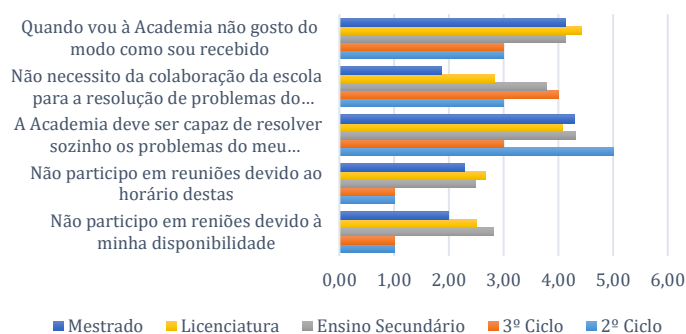


Gráfico 43 Relação entre os motivos da não participação dos Encarregados de Educação com as habilitações literárias dos mesmos.

O gráfico 43 apresenta as variações ilustradas e evidenciadas na tabela 23. Para o Indicador 13b.2, “Não participo em reuniões devido ao horário destas” o valor é superior para os inquiridos com Licenciatura e inferior para os inquiridos com 2º e 3º ciclos, com valor igual. No que diz respeito ao indicador 13b.3, “A Academia deve ser capaz de resolver sozinho os problemas do meu educando” o valor superior refere-se aos inquiridos com 2º ciclo e inferior para os inquiridos com 3º ciclo.

Índice E - Realização de atividades extraescolares com o educando

Tabela 24 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e as habilitações literárias

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
14.1 Assisto a concertos de Música Clássica	2º CICLO	1	5,00	10,77	4,55	0,0024114
	3º CICLO	1	5,00	10,77		
	ENS. SEC.	29	4,13	3,44		
	LIC.	12	4,00	2,47		
	MEST	7	3,55	6,13		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
14.2 A música clássica faz parte das audições do dia a dia	2º CICLO	1	4,00	8,47	17,20	0,6271922
	3º CICLO	1	5,00	10,77		
	ENS. SEC.	29	4,20	3,76		
	LIC.	12	3,91	2,41		
	MEST	7	3,71	7,73		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
14.3 Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais	2º CICLO	1	5,00	10,77	11,19	0,2026492
	3º CICLO	1	5,00	10,77		
	ENS. SEC.	29	4,13	2,28		
	LIC.	12	3,83	2,36		
	MEST	7	3,00	5,01		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
14.4 Canta canções de diversos géneros com o seu educando	2º CICLO	1	1,00	2,00	11,76	0,239797
	3º CICLO	1	2,00	4,12		
	ENS. SEC.	29	2,90	1,83		
	LIC.	12	2,08	1,12		
	MEST	7	1,71	4,14		

O indicador 14.1, “Assisto a concertos de Música Clássica” apresenta um valor de prova inferior a 5%, sendo as suas diferenças estatisticamente significativas.

Na Amostra os restantes indicadores apresentaram valores de prova superiores a 5%, sendo as diferenças apresentadas não significativas.

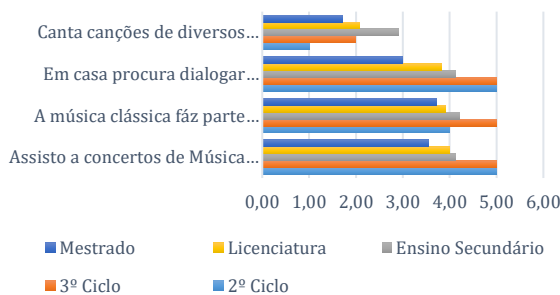


Gráfico 44 Médias de resultados dos indicadores: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e as habilitações literárias

O Gráfico 44 ilustra os resultados obtidos para o índice atual. Verificamos que, para o indicador 14.1, “Assisto a concertos de Música Clássica”, os valores são superiores para os inquiridos com 2º e 3º ciclo cujo a média de respostas é de “cinco”, ou seja, nunca assistem a concertos de música clássica. O valor inferior é relativo aos inquiridos com Mestrados.

As variações ilustradas para os restantes indicadores revelaram-se estatisticamente insignificantes, de acordo com a aplicabilidade do teste Qui-quadrado.

Índice F - Nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia:

Tabela 25 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
15.1 Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia	2º CICLO	1	4,00	8,54	2,77	0,0001002
	3º CICLO	1	5,00	10,77		
	ENS. SEC.	29	3,73	2,34		
	LIC.	12	3,17	1,93		
	MEST	7	2,00	5,58		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
15.2 Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia	2º CICLO	1	4,00	8,54	6,35	0,0162116
	3º CICLO	1	4,00	8,54		
	ENS. SEC.	29	3,51	1,65		
	LIC.	12	2,58	1,56		
	MEST	7	1,85	4,32		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
15.3 Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical	2º CICLO	1	2,00	4,12	6,34	0,0160008
	3º CICLO	1	2,00	4,12		
	ENS. SEC.	29	3,58	1,85		
	LIC.	12	3,67	2,13		
	MEST	7	2,28	4,42		
		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
15.4 Tenho conhecimento da planificação anual de iniciação musical	2º CICLO	1	3,00	6,32	12,26	0,2737934
	3º CICLO	1	4,00	8,54		
	ENS. SEC.	29	4,13	2,14		
	LIC.	12	3,58	2,20		
	MEST	7	3,00	4,75		

Os valores de prova são inferiores a 5% para os indicadores 15.1, “Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia”; 15.2 “Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia” e 15.3 “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical” sendo as diferenças obtidas estatisticamente significativas.

O indicador 15.4, “Tenho conhecimento da planificação anual de iniciação musical”, apresentou um valor de prova superior a 5%, não apresentando, por isso, diferenças significativas.

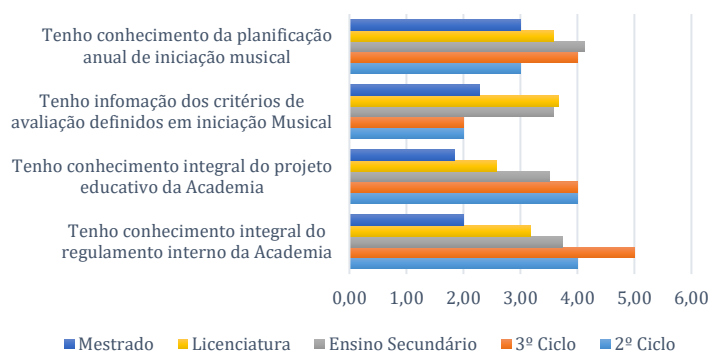


Gráfico 45 Médias de resultados dos indicadores: Relação nível de conhecimento que os Encarregados de Educação têm relativamente aos documentos orientadores da Academia e as habilitações literárias dos mesmos.

De acordo com o gráfico 45, podemos verificar que, para o indicador 15.1, “Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia” os resultados são superiores para os inquiridos com o 3º ciclo e inferior para os inquiridos com Mestrado.

Relativamente ao indicador 15.2, “Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia”, os resultados apresentaram diferenças sendo que os inquiridos com 2º e 3º ciclo respetivamente apresentaram valores superiores, enquanto que os inquiridos com Mestrado apresentaram uma média de respostas inferiores.

O último indicador com diferenças significativas foi o 15.3, “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical”, de acordo com as variações ilustradas no gráfico, os inquiridos com Licenciatura apresentam uma média de valores superior, em contraste com os inquiridos com o 2º e 3º ciclo com médias de valores inferiores.

6.3.1.4 Apresentação e discussão dos resultados relativamente à hipótese 4

Índice A - A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo

Tabela 26 *Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: A relação do Encarregado de Educação com o seu educando durante este ano letivo, variou entre o 1º e o 2º momento avaliativo.*

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
1.1 Verifico se ele estuda e se faz os trabalhos de casa	1º momento	50,00	1,62	4,28	0,92	0,078
	2º Momento	50,00	1,22	5,53		
1.2 Verifico se ele leva o material para a Academia	1º momento	50,00	2,70	2,94	0,09	0,090
	2º Momento	50,00	1,84	3,74		
1.3 Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar	1º momento	50,00	3,20	2,59	0,03	0,00010
	2º Momento	50,00	1,90	3,62		
1.4 Converso com ele sobre a escola	1º momento	50,00	1,42	4,74	3,67	0,547
	2º Momento	50,00	1,26	5,33		
1.5 Procuo dar-lhe confiança quando ele tem dificuldades na escola	1º momento	50,00	1,30	5,15	2,19	0,299
	2º Momento	50,00	1,12	6,11		

Na tabela 26, podemos verificar que o indicador 10.3, “Ajudo-o a fazer os trabalhos de casa se ele precisar” apresenta um valor inferior a 5%, as diferenças são significativas.

Na amostra os restantes indicadores revelaram valores superiores a 5%, ou seja, as diferenças não são significativas.

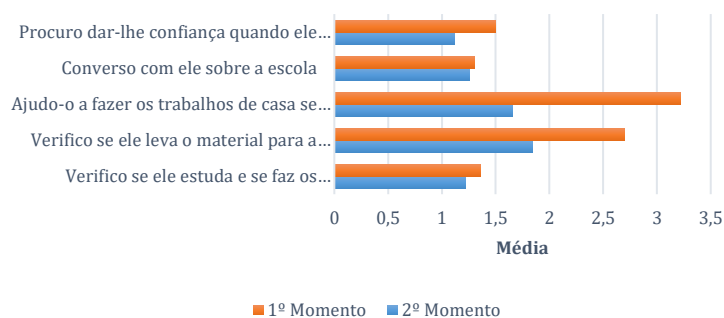


Gráfico 46 Médias de resultados dos indicadores: A relação do encarregado de educação com o seu educando durante este ano letivo, variou entre o 1º e o 2º momento avaliativo.

De acordo com o gráfico 46, podemos observar as diferenças ilustradas. De salientar que, de acordo com o teste Qui-quadrado evidenciado na tabela 28, as diferenças foram significativas para o indicador 1.3 “Ajudo-o a fazer os trabalhos de

casa se ele precisar” sendo, o resultado superior no 2º momento avaliativo e inferior no 1º momento.

Índice B – Participação dos Encarregados de Educação com a Academia.

Tabela 27 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: A relação da participação dos Encarregado de Educação com a academia e o 1º e o 2º momento avaliativo.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
2.1 Vou às atividades da Academia em que o meu educando participa						
	1º Momento	50	1,00	6,93		1
	2º Momento	50	1,00	6,93		
2.2 Tomo iniciativa para falar com os professores do meu educando, sempre que acho necessário						
	1º Momento	50	2,94	5,00	3,59	0,5361
	2º Momento	50	2,84	5,13		
2.3 Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa;						
	1º Momento	50	3,28	2,64	0,66	0,0439
	2º Momento	50	2,60	3,17		
2.4 Promovo encontros entre encarregados de educação, para debate de assuntos relacionados com a Academia						
	1º Momento	50	4,76	4,95	1,19	0,1195
	2º Momento	50	4,62	4,69		

Os valores refletidos na tabela anterior demonstram que o indicador 2.3, “Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa” apresentou um valor de prova inferior a 5%, assim, as diferenças são estatisticamente significativas.

Os restantes indicadores apresentaram valores superiores a 5%, não existindo, assim, diferenças significativas.

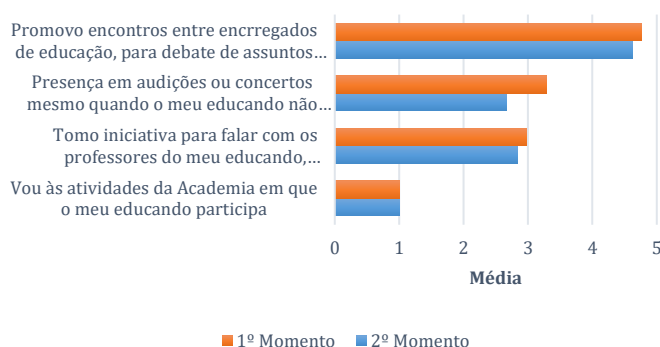


Gráfico 47 Médias de resultados dos indicadores: A relação da participação dos Encarregado de Educação com a academia e o 1º e o 2º momento avaliativo.

O indicador 2.3, “Presença em audições ou concertos mesmo quando o meu educando não participa” apresenta, de acordo com os valores ilustrados, um resultado superior no 1º momento avaliativo, ou seja, uma menos presença. Apesar de existirem

diferenças para os indicadores 2.2 e 2.4, estas revelaram-se estatisticamente não significativas.

Índice C - Realização de atividades extraescolares com o educando

Tabela 28 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e o 1º e 2º momento avaliativo.

		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
3.1 Assisto a concertos de Música Clássica	1º Momento	50	4,18	4,58	0,56	0,033035316
	2º Momento	50	3,94	3,41		
3.2 A música clássica faz parte das audições do dia a dia	1º Momento	50	4,08	4,90	0,07	0,000571346
	2º Momento	50	3,70	3,61		
3.3 Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais	1º Momento	50	3,94	3,23	4,25	0,626245135
	2º Momento	50	3,70	3,65		
3.4 Canta canções de diversos géneros com o seu educando	1º Momento	50	2,48	3,00	0,33	0,012119222
	2º Momento	50	2,20	3,46		

A tabela 28 apresenta os valores de prova para cada indicador de acordo com o teste Qui-quadrado.

Os indicadores 3.1 “Assisto a concertos de Música Clássica”, 3.2 “A música clássica faz parte das audições do dia a dia” e 3.4 “Canta canções de diversos géneros com o seu educando” assumiram valores inferiores a 5% sendo, assim, as diferenças significativas.

No que respeita ao indicador 3.3 “Em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais” o valor de prova foi superior a 5% sendo as diferenças observadas não significativas.

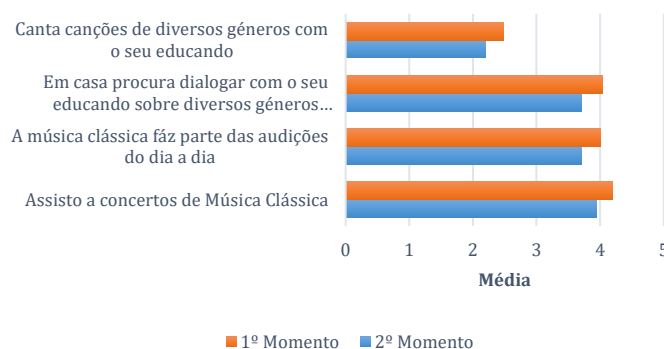


Gráfico 48 Relação entre a realização de atividades extraescolares com o educando e o 1º e 2º momento avaliativo.

Os indicadores 3.1 “Assisto a concertos de Música Clássica”, 3.2 “A música clássica faz parte das audições do dia a dia” e 3.4 “Canta canções de diversos géneros com o seu educando” apresentaram valores superiores no 1º momento avaliativo,

refletindo assim uma participação mais ativa, por parte dos Encarregados de Educação nas atividades em casa no segundo momento avaliativo

Relativamente ao indicador 3.3 “em casa procura dialogar com o seu educando sobre diversos géneros musicais”, as diferenças ilustradas revelaram-se de acordo com o teste Qui-quadrado não significativas.

Índice E - Nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia:

Tabela 29 Súmula de resultados Teste Qui-quadrado: Relação do nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e o 1º e segundo momento avaliativo.

4.1 Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
	1º Momento	50	3,42	2,69	10,86	0,9718583
	2º Momento	50	3,30	2,68		
4.2 Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
	1º Momento	50	3,36	2,60	0,6057	0,0375664
	2º Momento	50	3,06	2,92		
4.3 Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
	1º Momento	50	3,08	2,92	0,10	0,0011986
	2º Momento	50	2,58	2,69		
4.4 Tenho conhecimento da planificação anual de iniciação musical		N	Média	Desv. Pad.	Qui2	p
	1º Momento	50	3,82	3,06	1,09	0,1043578
	2º Momento	50	3,36	3,11		

Na tabela 29, os indicadores 4.2 “Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia” e 4.3 “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical” obtiveram valores inferiores 5%, sendo as diferenças obtidas significativas de acordo com o teste Qui-quadrado com os valores $\chi^2_{(4)} = 0,605$; $p = 0,0375$ no indicador “4.2” e $\chi^2_{(4)} = 0,102$; $p = 0,0011$ no indicador “4.3”.

De acordo com a amostra os indicadores 4.1 “Tenho conhecimento integral do regulamento interno da Academia” e 4.2 “Tenho conhecimento da planificação anual de iniciação musical” apresentaram, ambos, um valor de prova superior a 5%, sendo as diferenças não significativas.

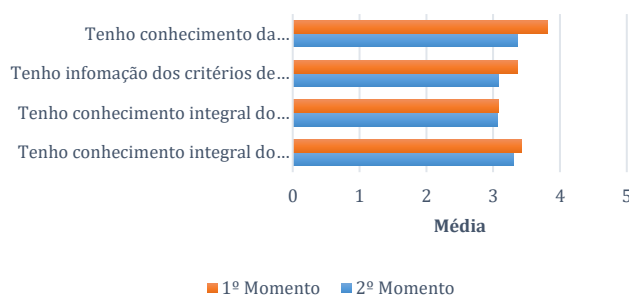


Gráfico 49 Médias de resultados dos indicadores: Relação do nível de conhecimento que tem relativamente aos documentos orientadores da Academia e o 1º e segundo momento avaliativo.

No gráfico 49, são representadas as variações relativas aos indicadores 4.2 “Tenho conhecimento integral do projeto educativo da Academia” e 4.3 “Tenho informação dos critérios de avaliação definidos em iniciação Musical”, em ambos o resultado é superior para o 1º momento avaliativo, ou seja, os Encarregados de Educação passaram a ter mais conhecimento no 2º momento avaliativo.

Para os restantes indicadores, as diferenças ilustradas não se revelaram significativas.

Capítulo 4: Componente descritiva do estágio

1 Nota introdutória

Neste capítulo, é o momento de apresentar pressupostos subjacentes à realização do estágio. Apresentamos uma breve descrição das turmas de Iniciação I e II, III e IV, do 1º grau e do 4º grau A e analisamos os resultados escolares obtidos pelos alunos ao longo do ano letivo. Os horários do estágio, assim como os relatórios de aula, encontram-se em anexo.

2 Diagnóstico e descrição das turmas

❖ Turma iniciação I e II

A turma é constituída por 27 alunos sendo: 16 com idade de 6 anos e os restantes têm sete anos. A turma não apresenta alunos com Necessidades Educativas

Especiais. A maioria frequenta classes de sopro e percussão tendo 8 alunos a frequenta classes de cordas.

❖ **Turma iniciação III e IV**

A turma III e IV é constituída por 23 alunos. De salientar que três alunos ingressaram pela primeira vez na Academia. No entanto pela sua idade (8 e 9 anos) foram integrados nesta turma. A maioria frequenta classes de sopros, sendo que 3 frequentam percussão e 5 as classes de cordas (violino e Guitarra). De salientar que, nesta turma, 3 alunos são de famílias monoparentais. Uma outra característica da turma é a presença em outras atividades durante a semana, nomeadamente ballet (4 alunas e um aluno), natação (7 alunos), Futebol (3 alunos).

❖ **Turma do 1º Grau**

A turma do primeiro grau é constituída por 12 alunos dos quais 7 frequentam as classes de sopros, 3 percussão e 2 violino. Do total de alunos 8 frequentaram pelo menos um ano de Iniciação sendo que os restantes integraram o Curso Básico sem terem frequentado a iniciação, no entanto estes alunos têm alguns conhecimentos musicais adquiridos nas bandas filarmónicas da região.

❖ **Turma do 4º Grau A**

Esta turma é constituída por 16 alunos sendo que 8 frequentam as classes de sopros, 2 a classe de percussão, e 6 a classe de violino. É de salientar que 13 alunos realizaram prova de aferição para o 2º grau no ano letivo 2014/2015 e 3 vieram de outra escola.

No que concerne aos resultados à disciplina de Formação Musical, no ano letivo anterior é de salientar que três alunos, obtiveram resultados menos positivos, com registo de níveis inferiores a dois em pelo menos um período de avaliação. Na turma está ainda uma aluna com registo de retenção no 4º grau no ano letivo anterior. Esta é uma turma que frequenta o regime supletivo existindo alguma discrepância de idades pois há dois alunos com dezasseis anos. No que diz respeito ao envolvimento

dos Encarregados de Educação nas atividades escolares, é de salientar que não existe registo de falta de comparência da sua parte.

3 Planificação das aulas

Todas as aulas foram alvo de relatórios que constam no documento “Anexo 6”.

4 Resultados: Avaliação periódica

De seguida passamos a apresentar a média de resultados para cada período de avaliação para as turmas descritas anteriormente.

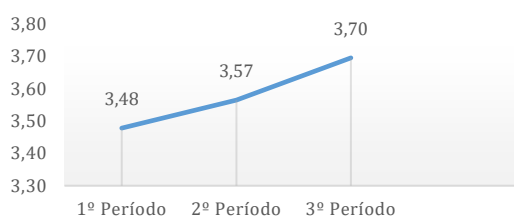


Gráfico 50 Médias da avaliação periódica: Turma de Iniciação I e II

O gráfico 50 demonstra as médias obtidas pela turma no decorrer do presente ano letivo. Salientamos uma evolução positiva ao longo dos três períodos, para uma média final muito próxima do satisfaz bastante.



Gráfico 51 Médias da avaliação periódica: Turma de Iniciação Musical II e IV

O gráfico anterior ilustra os resultados dos alunos da turma de Iniciação Musical III e IV. Podemos salientar uma evolução positiva dos resultados, que culminam no terceiro período com uma média muito próxima do Satisfaz Bastante.



Gráfico 52 Médias da avaliação periódica: Turma do 1º Grau

O Gráfico 52 patenteia os resultados obtidos no decorrer do ano letivo pelos alunos da turma do 1º grau. Verificamos uma ligeira evolução, embora pouco significativa.

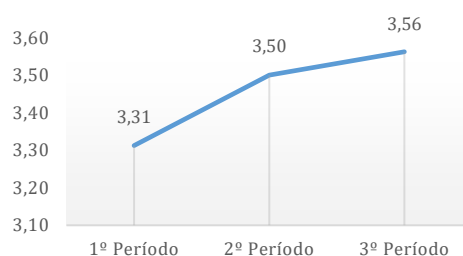


Gráfico 53 Médias da avaliação periódica: Turma de Formação Musical 4º Grau A

A turma do 4º grau A, apresentou ao longo do ano resultados homogêneos, havendo uma melhoria crescente apesar de ligeira desde o primeiro ao terceiro período.

IV. CONCLUSÃO

1 Conclusões

Nesta fase elaboramos as principais conclusões. Numa primeira reflexão procuramos resumir as principais conclusões relativas à contextualização teórica seguida das conclusões evidenciadas com a implementação da Ação-Investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Reflexão um: Contextualização teórica

- ✓ A Academia d'Artes de Cinfães foi o local da implementação da nossa Investigação-Ação. A análise realizada a esta instituição permitiu-nos ter uma melhor perceção em todos os aspetos, sejam intrínsecos ou extrínsecos, que influenciam direta, ou indiretamente, o funcionamento e o processo educativo da Academia.

De salientar que, apesar de o nível económico no Concelho de Cinfães se apresentar em níveis relativamente baixos, todo o custo com o ensino artístico especializado tem de ser suportado pelos Encarregados de Educação, uma vez que, a Academia não dispõe de apoios financeiros de qualquer entidade.

Salientamos, ainda, o papel importante que a Academia tem desempenhado ao nível cultural, não só pelas suas apresentações periódicas, mas também pela promoção de eventos que sem esta instituição, seriam de difícil realização.

- ✓ A possibilidades dos encarregados de educação se envolverem na aprendizagem musical do seu educando é uma evidencia referida por Gordon, que salienta que os pais não necessitam de ser músicos para desenvolverem a aptidão musical do seu educando. Na mesma linha de pensamento, o método Suzuki também salienta a importância dos pais no processo de aprendizagem musical dos seus educandos.
- ✓ O conhecimento e a forma de organização do ensino artístico especializado contribuíram para um melhor conhecimento da forma organizacional da Instituição onde decorreu o estágio.

O alcance da autonomia pedagógica por parte do ensino particular e cooperativo contribuiu para uma organização a nível local, tendo em conta a

comunidade em que a escola se insere, através de documentos orientadores como o regulamento interno e projeto educativo.

Reflexão dois: A implementação da Ação-Investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

- ✓ As atividades desenvolvidas ao longo do ano, revelaram-se importantes no melhoramento do envolvimento dos encarregados de educação na aprendizagem musical dos seus educandos sendo que, 72% dos Encarregados de Educação referiram que o seu envolvimento no processo de aprendizagem musical do seu educando aumentou após as palestras realizadas.
- ✓ A avaliação das turmas de iniciação musical I – II e III-IV aumentou nos três períodos da avaliação periódica.

Os resultados das hipóteses observadas demonstraram as seguintes evidências:

H1 - O envolvimento dos encarregados de educação varia com a idade dos mesmos

Podemos salientar, que o envolvimento dos encarregados de educação com idades inferiores é mais elevado em relação aos inquiridos com idades superiores. Dos indicadores observados este resultado só não se verificou, na ajuda à realização dos trabalhos de casa, e na ausência em reuniões devido ao seu horário.

H2 - O envolvimento dos encarregados de educação varia com o agregado familiar dos mesmos:

De acordo com os resultados evidenciados relativamente à Hipótese 2, concluímos que não existem resultados homogéneos, ou seja, evidenciam-se resultados e diferenças estatisticamente significativas em alguns indicadores, no entanto não podemos generalizar os mesmos.

H3 - O envolvimento dos encarregados de educação varia com habilitações literárias

Os resultados obtidos, não nos permitiu obter um resultado homogéneo. Algumas diferenças significativas foram observadas em alguns indicadores.

H4 - O envolvimento dos encarregados de educação variou do 1º para o 2º momento avaliativo.

Os resultados obtidos mostraram diferenças significativas do 1º para o 2º momento avaliativo assim podemos referir que o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos educandos aumentou.

Súmula

As atividades desenvolvidas ao longo do ano tiveram como objetivo central, envolver os encarregados de educação na aprendizagem musical dos seus educandos, sendo esta importância desta envolvimento, evidenciada na contextualização teórica por parte de alguns autores abordados. É de salientar a adesão da maioria dos encarregados de educação, salientando estes muito pertinente a realização das palestras e a influencia positiva que estas tiveram, no envolvimento com os seus educandos, no que respeita a esta área de aprendizagem.

As idades mais baixas revelaram-se influenciadoras de uma maior envolvimento destes encarregados de educação. No que concerne às variáveis agregado familiar e habilitações literárias, estas não se revelaram influenciadores da envolvimento dos encarregados de educação. Verificou-se ainda que do 1º para o 2º momento avaliativo, existiu uma maior envolvimento dos encarregados de educação em todos os indicadores observados, apesar que estatisticamente as diferenças revelarem-se significativas só para alguns.

2 Limitações do estudo e perspetivas futuras

Por se tratar de um espaço onde o público não tem acesso, só a investigação científica pode tornar viável a aproximação do que acontece no processo educativo musical no lar, possibilitando averiguar os hábitos, projeções, gostos que são transmitidos desde tenra idade. Assim dada a afluência dos encarregados de educação às atividades desenvolvidas, sugerimos que esta investigação se propague para outros níveis do ensino vocacional.

A grande limitação do nosso estudo, refere-se ao espaço temporal entre a implementação da ação (atividades desenvolvidas) e os resultados obtidos. Tornar os encarregados de educação parte do processo de aprendizagem dos seus educandos foi um objetivo alcançado, no entanto os resultados desta envolvimento pensamos necessitar de um período de tempo mais alargado.

Bibliografia

- ALARCÃO, Madalena (2002) *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto. 2ª edição
- ABOIM, S., WALL, K. (2002) *Tipos de famílias em Portugal: interações, valores, contextos, Análise Social* Lisboa: Revista do Instituto de Ciências Sociais, nº 163, Volume XXXVII.
- AMADO, Maria Luísa (1999). *O prazer de ouvir musica, sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Caminho da Educação.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar Um Projeto De Investigação*, Lisboa: Gradiva.
- COUTINHO, Clara Pereira (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- CRAHAY, Marcel (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar*, Lisboa: Instituto Piaget.
- BENAVENTE, Ana (1999). *Escola, Professores E Processos De Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERTRAND, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- BURGUIÉRE, André (1998). *História da família, o choque das modernidades: Ásia, África, América e Europa*. Lisboa: Terramar. 3º volume.
- FERREIRA, Tiago, M. M. (2015). *A participação dos pais na vida escolar do aluno no ensino vocacional de música*. Braga: Universidade do Minho. (Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino da Música)
- FORTIN, Marie Fabienne (1999) *O processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.
- GAINZA, Violeta H. (1998). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus.
- GIL, António Carlos (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GIMENO, Adelina (2001). *A Família - O Desafio da diversidade*, Lisboa: Instituto Piaget.
- GORDON, E. Edwin (2000a). *Teoria de Aprendizagem para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GORDON, E. Edwin (2000b). *Teoria de aprendizagem musical, competências conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Jorge Ávila de (2002). *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Lisboa: Asa.

LIMA, Cynthia da Silva (2013). *A importância da Música no processo de aprendizagem*, Rio de Janeiro: Ciência atual.

KEMP, Anthony E. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (2005) *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas. 6ª Edição.

MARQUES, R. (2001). *Professores, Famílias e projeto educativo*, Lisboa: Edições ASA, (3ªed.).

MARTINHO, L. (2010). *O papel da educação parental no comportamento antisocial dos adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

MARUJO, A. H.; NETO, L. M.; PERLEIRO, M. F. (2002). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Presença.

MONTAGER, Hubert (1999). *Acabar com o insucesso na escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

MUÑIZ; Martinez, Baudilio (1993). *A família e o insucesso escolar*, Porto: Porto editora,

OLIVEIRA, João P. R.; MORATO, Cintia T. (2015). *De pais para filhos: ensino e aprendizagem musical n relação entre pais e filhos*. Natal: XXII Congresso Nacional de Associação Brasileira de Educação Musical

OLIVEIRA, H. B. (2005). *Psicologia da educação*. Porto: Livpsic.

PARDAL, Luís António (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PINTO, Ana C. B. M. (2015). *O impacto do envolvimento parental no desempenho escolar dos alunos do ensino artístico especializado*. Viseu: Instituto Piaget. (Relatório final de estágio Mestrado em Ensino de Música)

PEREIRA, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. (2003). *Análise de Dados Para Ciências Sociais, A Complementaridade do SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo, 3ª Edição.

POSTIC, Marcel (1991). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Lisboa: Edições Asa,

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, I. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

- RANGEL, Annamaria (1994). *Insucesso Escolar*, Lisboa: Instituto Piaget.
- RICHARDSON, R. J. (1989.) *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Prática*; Lisboa: Ministério da educação departamento de educação básica.
- SÁ, E.; CUNHA, M. J. (1996). *Abandono e Adopção – O Nascimento Da Família*. Coimbra: Livraria Almedina.
- SAMPAIO, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SACRISTAN, J.; GÓMEZ, Á. *Comprender y transformar la enseñanza* (4ª edição), Ediciones Morata, Madrid, 1992;
- SIL, Vítor (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*; Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*, Lisboa: horizontes pedagógicos.
- SOUSA, Alberto (2005). *Investigação Em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SHORTER, Edward (1995). *A Formação da Família Moderna*, Lisboa: Terramar.
- SUBIRATS, M. A. (2007). *Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Educación Musical*. Barcelona: Graó.
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- VAYER, P., TRUDELLE, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- WALL, K., e LOBO, C. (1999). *Famílias monoparentais em Portugal* in *Análise Social*, n.º 150, vol. XXXIV.
- YIN, R. K. (2007). *Estudos de caso planeamento e método*. Bookman. (4ª ed.)
- ZENHAS, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto editor. Porto.

Legislação Consultada

Decreto Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro

Despacho Normativo n.º 122/79

Decreto-Lei n.º 172/91

Decreto n.º 18881/1930, de 25 de Setembro

Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho

Despacho n.º 76/SEAM/1985

Decreto-Lei n.º 344/1990

Portaria n.º 225/2012 de 30 de junho

Portaria n.º 243-B/2012

Decreto-Lei n.º 139/2012